



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

BIANCA TAIANA SANTOS LINHARES ALVES

**EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS:
UMA EXPERIÊNCIA COM AUTOBIOGRAFIA VISUAL**

JOÃO PESSOA - PB

2017

BIANCA TAIANA SANTOS LINHARES ALVES

**EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS:
UMA EXPERIÊNCIA COM AUTOBIOGRAFIA VISUAL**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado como exigência para o título de
Licenciatura em Pedagogia, pela
Universidade Federal da Paraíba (UFPB),
Campus de João Pessoa, sob orientação da
Prof^a. Dr^a Maria Emilia Sardelich.

JOÃO PESSOA - PB

2017

A472e Alves, Bianca Taiana Santos Linhares.

Educação de jovens e adultos: uma experiência com autobiografia visual / Bianca Taiana Santos Linhares Alves. – João Pessoa: UFPB, 2017.

76f. : il.

Orientadora: Maria Emilia Sardelich
Trabalho de Conclusão de Curso (graduação em Pedagogia) –
Universidade Federal da Paraíba/Centro de Educação

1. Educação de jovens e adultos. 2. Artes - ensino. 3. Cultura visual. I. Título.

UFPB/CE/BS

CDU: 374.7(043.2)

BIANCA TAIANA SANTOS LINHARES ALVES

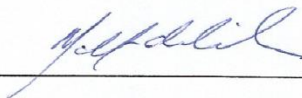
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS:

UMA EXPERIÊNCIA COM AUTOBIOGRAFIA VISUAL

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como exigência para o título de Licenciatura em Pedagogia, pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Campus de João Pessoa.

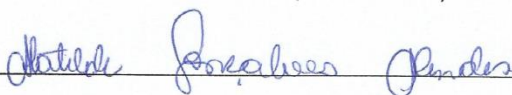
Aprovado em: 28/11/2017

BANCA EXAMINADORA



Profª. Drª. Maria Emília Sardelich - UFPB

(Orientadora)



Profª. Mestre Matilde Gonçalves Mendes - SESC

(Membro da Banca Examinadora)



Profª. Drª. Quezia Vila Flor Furtado – UFPB

(Membro da Banca Examinadora)

Dedico esse trabalho especialmente aos meus pais e a Deus, pois o que sou devo a eles.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus que sempre esteve presente em todos os momentos da minha vida, guiando meus passos e iluminando meu caminho, me dando força, coragem e perseverança durante todas as etapas da minha vida.

Agradeço aos meus pais, Luciana e Renê, e a meus avós, Dila e Manoel, por sempre acreditarem em mim, no meu potencial, pela educação que me foi dada, pelo carinho, amor e paciência que vocês têm comigo. Obrigada por nunca desistirem de mim e por estarem sempre presentes, me dando total força e apoio em todos os momentos da minha vida. Amo Vocês!

Agradeço aos meus irmãos, Luana e Lucas, por serem presentes de Deus em minha vida, por toda a compreensão, atenção e amor. Amo Vocês!

Agradeço também a minha tia e madrinha Diana, por ser sempre paciente comigo, prestativa, amiga, além de uma excelente Pedagoga. Obrigada por tudo que você fez e faz por mim.

Agradeço também a todos os professores por terem contribuído na minha formação profissional.

Agradeço a minha orientadora, Maria Emília Sardelich, por toda a dedicação, generosidade, afeto, paciência, responsabilidade e por acreditar no meu potencial. Sou muito grata, pois posso dizer que sou outra pessoa, totalmente diferente da que entrei na Universidade no ano de 2013. Foi muito gratificante, e de grande contribuição para minha vida acadêmica e pessoal, poder cursar dois componentes curriculares importantes do curso ministrados por você e, para somar ainda mais, ter a oportunidade de participar no Projeto de Iniciação Científica durante dois anos consecutivos. Também sou grata pela oportunidade de participar de grandes eventos da área da Educação, produzir e publicar artigos científicos. Você foi um verdadeiro anjo que Deus colocou em minha vida, uma excelente profissional, humana e que só fez aumentar minha paixão pela Educação.

É com imensa gratidão e orgulho que digo que vocês foram essenciais para o meu engrandecimento pessoal e profissional. Muito Obrigada!

“O professor deve ser como um jardineiro, providenciar as melhores condições externas para que as plantas sigam seu desenvolvimento natural. Afinal, a semente traz em si o projeto da árvore toda”.

Johann Heinrich Pestalozzi

RESUMO

Este Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) tem por objetivo apresentar uma intervenção pedagógica, baseada na produção de uma autobiografia visual, com estudantes da modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA). Trata-se de um estudo exploratório, fundamentado em pesquisa bibliográfica e documental, acompanhado do relato da experiência vivida na realização da atividade. Para a elaboração desse estudo exploratório, a pesquisa bibliográfica fundamentou-se em fontes teóricas como: Furtado (2015), Ribeiro, Nunes e Pacholok (2014), Piconez (2013), Sardelich (2006), Tvardovskas (2010), Vilela (2013, 2015). Os documentos consultados foram a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9394/96, o Parecer CNE/CEB nº 11/2000, a Resolução CNE/CEB nº 1/2000, a Resolução CNE/CEB nº 4/2010, a Resolução CNE/CEB nº 3/2010, os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) e a terceira versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), de abril de 2017. A produção da autobiografia visual possibilita o conhecimento da trajetória pessoal e profissional dos participantes, valorizando o saber sensível e cotidiano dessas pessoas. As narrativas visuais dos estudantes da EJA, que participaram dessa atividade, indicaram aquilo que têm relevância imediata para a vida pessoal dos mesmos. A autobiografia visual também ofereceu uma possibilidade para os estudantes da EJA aprenderem a partir de problemas e questões da própria realidade, conferindo sentido e reconhecimento de suas identidades.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos; Ensino da Arte; Cultura Visual; Autobiografia Visual.

RESUMEN

Este Trabajo de Conclusión de Curso (TCC) tiene por objetivo presentar una intervención pedagógica, basada en la producción de una autobiografía visual, con estudiantes de la modalidad Educación de Jóvenes y Adultos (EJA). Se trata de un estudio exploratorio, fundamentado en investigación bibliográfica y documental, acompañado del relato de la experiencia vivida en la realización de la actividad. Para la elaboración de este estudio exploratorio, la investigación bibliográfica se basó en fuentes teóricas como: Furtado (2015), Ribeiro, Nunes y Pacholok (2014), Piconez (2013), Sardelich (2006), Tvardovskas (2010), Vilela (2013, 2015). Los documentos consultados fueron la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (LDBEN), Ley nº 9394/96, el Parecer CNE / CEB nº 11/2000, la Resolución CNE / CEB nº 1/2000, la Resolución CNE / CEB nº 4 (2010), la Resolución CNE / CEB nº 3/2010, los Parámetros Curriculares Nacionales (BRASIL, 1997) y la tercera versión de la Base Nacional Común Curricular (BNCC), de abril de 2017. La producción de la autobiografía visual posibilita el conocimiento de la trayectoria personal y profesional de los participantes, valorizando el saber sensible y cotidiano de esas personas. Las narrativas visuales de los estudiantes de la EJA, que participaron de esa actividad, indicaron aquello que tiene relevancia inmediata para la vida personal de los mismos. La autobiografía visual también ofreció una posibilidad de que los estudiantes de la EJA aprendieran a partir de problemas y cuestiones de la propia realidad, dando sentido y reconocimiento de sus identidades.

Palabras clave: Educación de Jóvenes y Adultos; Enseñanza del Arte; Cultura Visual; Autobiografía Visual.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 – Registros pré-históricos no Brasil	35
Figura 02 – Registros rupestres no Brasil	35
Figura 03 – Imagens inspirada na “A última Ceia” de Leonardo da Vinci	36
Figura 04 – Reprodução “A última Ceia” de Leonardo da Vinci	37
Figura 05 – Produção autobiografia visual	52
Figura 06 – Autobiografia visual em processo	52
Figura 07 – Autobiografia do aluno A	53
Figura 08 – Autobiografia do aluno A	53
Figura 09 – Autobiografia do aluno A	54
Figura 10 – Autobiografia do aluno A	54
Figura 11 – Autobiografia da aluna B	55
Figura 12 – Autobiografia da aluna B	56
Figura 13 – Autobiografia da aluna B	56
Figura 14 – Autobiografia da aluna C	57
Figura 15 – Autobiografia da aluna C	58
Figura 16 – Autobiografia da aluna C	58
Figura 17 – Autobiografia da aluna C	59
Figura 18 – Autobiografia da aluna D	60
Figura 19 – Autobiografia da aluna D	61
Figura 20 – Autobiografia da aluna D	61
Figura 21 – Autobiografia do aluno E	62
Figura 22 – Autobiografia do aluno E	63
Figura 23 – Autobiografia do aluno E	63
Figura 24 – Autobiografia da professora	64
Figura 25 – Autobiografia da professora	65
Figura 26 – Autobiografia da professora	65
Figura 27 – Autobiografia da professora	66
Figura 28 – As autobiografias visuais da turma da EJA	68

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	10
2. A REGULAMENTAÇÃO ATUAL DA EJA NO BRASIL	14
2.1 As alunas e alunos da EJA	17
3. O ENSINO DA ARTE E A CULTURA VISUAL PARA A EJA	27
3.1 A Cultura Visual	33
3.2 Projetos de Cultura Visual na EJA	41
4. UMA EXPERIÊNCIA COM AUTOBIOGRAFIA VISUAL	48
CONSIDERAÇÕES FINAIS	71
REFERÊNCIAS	74

1. INTRODUÇÃO

O interesse acerca do campo de estudo da Cultura Visual surgiu através da participação no Projeto de Iniciação Científica (PIBIC), no qual participei como bolsista, nos anos de 2015 e 2016, e me identifiquei muito com o tema, por considerar a grande importância do mesmo no nosso meio. No projeto em que participei, realizei o levantamento bibliográfico de trabalhos sobre a Cultura Visual publicados nos Anais dos Encontros da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas (ANPAP) e do Congresso da Federação de Arte Educadores do Brasil (CONFAEB).

Ao fazer o levantamento bibliográfico nos anais dos encontros dessas duas grandes associações de pesquisadores e professores do Brasil, constatei que são vários os autores que vem pesquisando sobre a Cultura Visual na Educação Básica, porém são poucos aqueles que desenvolvem projetos voltados para a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Desta forma, surgiu meu interesse em desenvolver uma intervenção pedagógica no campo da Cultura Visual voltada para a EJA.

As imagens fazem parte do nosso cotidiano e colaboram para que formemos nossas ideias sobre o mundo em que vivemos, sendo assim, elas trazem grandes contribuições para os alunos desenvolverem a habilidade narrativa. Todos nós, independente do gênero ou nacionalidade, podemos olhar para a mesma coisa, porém o que vai mudar é o modo como iremos interpretar o que vemos, pois somos diferentes e como consequência iremos ter pensamentos, opiniões distintas. Assim sendo, o modo como representamos o que vemos será diferente. Tudo isso está ligado à questão cultural e de identidade que irá refletir em nossa vida, no modo como vestimos, nossos gostos e até mesmo no que assistimos (HERNÁNDEZ, 2000).

A publicidade é um grande exemplo presente com frequência em nosso meio social, pois estamos expostos a ela diariamente como, por exemplo, nas publicidades de bebidas que exploram a imagem da mulher que exige um determinado padrão físico, que é um corpo perfeito, roupas curtas, cabelos soltos ao vento e levando a bebida ao homem. Em relação ao tipo de

homem que, com frequência, está representado nesse tipo de publicidade apresenta-se como aquele alegre, brincalhão, “descolado”, simpático. Dessa forma criamos um determinado “modo de ver” a mulher e até mesmo o homem a partir daquilo que está explícito na publicidade. Sendo assim, o campo de estudo da Cultura Visual procura desnaturalizar esse “modo de ver”, para que possamos olhar de uma forma mais diferenciada e não a corriqueira, aquela sobre a qual estamos tão habituados que sequer pensamos sobre o que vimos (SARDELICH, 2006).

Uma intervenção pedagógica ou um projeto de trabalho com a Cultura Visual pode fomentar o desenvolvimento do senso crítico e da apreciação das imagens, além de podemos sentir o prazer que as imagens nos proporcionam. O campo de estudo da Cultura Visual é móvel, ou seja, está sempre se atualizando, sempre aparecendo coisas novas e devemos estar sempre atentos e nos atualizando, pois está sempre em movimento (HERNÁNDEZ, 2000).

A atividade de produção de uma autobiografia visual propõe a construção de sua própria história, partindo de objetos biográficos como diários, fotografias, agendas, roupas e livros que também são elementos de uma história pessoal. A partir das leituras, que serão apresentadas no próximo capítulo, sobre as dificuldades que educandos da EJA têm em relação à leitura e a escrita, considere que a proposta da autobiografia visual, poderia ser uma atividade muito pertinente, pois a partir dela poderia fomentar nos educandos o desejo de narrar a própria história. Considero que no ato de narrar visualmente e, posteriormente, oralmente, os educandos poderiam ressignificar suas vivências, reconhecer a própria bagagem cultural que possuem, valorizar suas experiências e reconhecer-se como participantes e produtores de cultura.

Portanto, esse TCC tem por objetivo geral apresentar uma intervenção pedagógica na EJA a partir da produção de uma Autobiografia Visual. Visando atingir o objetivo geral, são objetivos específicos: apresentar a legislação vigente para a modalidade de ensino da EJA; conceituar o campo da Cultura Visual; apresentar as características da Cultura Visual no campo educacional; relatar a atividade de produção da autobiografia visual em uma turma da EJA;

problematizar sobre as possibilidades da autobiografia visual na construção do conhecimento desse grupo de estudantes.

Esse TCC caracteriza-se como um estudo exploratório. Gil (2007) afirma que a pesquisa exploratória tem como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos para estudos posteriores. Também esclarece que, habitualmente, esse tipo de pesquisa envolve levantamento bibliográfico e documental. Assim sendo, o levantamento bibliográfico destacou autores como: Furtado (2015), Ribeiro, Nunes e Pacholok (2014), Piconez (2013), Sardelich (2006), Tvardovskas (2010), Vilela (2013, 2015). Em relação aos documentos a base foi: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) Lei Nº 9394/96, o Parecer CNE/CEB Nº 11/2000, a Resolução CNE/CEB Nº 1/2000, que regulamentou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, a Resolução CNE/CEB Nº 4/2010, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, a Resolução CNE/CEB n. 3/2010, que institui as Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Em relação aos documentos que regulam o Ensino da Arte foram consultados os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) e a terceira versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), de abril de 2017 que, mesmo ainda não tendo sido homologada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), aponta a discussão da Cultura Visual no componente curricular Ensino da Arte na Educação Básica.

O TCC que se apresenta está estruturado da seguinte forma: o capítulo a seguir aborda a regulamentação atual da EJA, incluindo o sub tópico referente aos alunos e alunas da EJA, que disserta sobre quem são esses alunos, ou seja, o perfil desses alunos, suas características, seus saberes e dificuldades que costumam enfrentar. O capítulo posterior apresenta a regulamentação do componente curricular Ensino da Arte, a proposta da Cultura Visual nesse componente curricular e especificamente projetos de trabalho no campo da Cultura Visual realizados com estudantes da EJA. A seguir, o relato da experiência realizada com uma turma de ciclo II, da modalidade da EJA, em uma escola municipal de João Pessoa. Por fim, as

considerações finais e as referências consultadas para a realização desse TCC.

2. A REGULAMENTAÇÃO ATUAL DA EJA NO BRASIL

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade de ensino que tem como objetivo ofertar a escolarização a quem, de acordo com a legislação, não teve acesso ou não pode concluir o Ensino Fundamental ou Médio na idade apropriada. A EJA se apresenta como uma nova oportunidade para todas aquelas pessoas que, por algum motivo, de acordo com a legislação, não puderam ter acesso ou concluir com sucesso o processo de escolarização. A Constituição Federal de 1988, no artigo 205, nos confirma que:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

Como a Constituição Federal de 1988 indica, todos nós temos o direito a Educação e é dever do Estado e da família promover essa Educação, porém não são todas as pessoas que têm essa oportunidade de escolher e nem da família de incentivar essa formação. Devido a questões de sobrevivência e profundas desigualdades sociais existentes no País, muitos matriculados se encontram em situações limite que lhes levam a deixar de frequentar a escola.

No Brasil, devido a grave desigualdade econômica e social, há uma grande divisão entre os brasileiros que são alfabetizados e os não alfabetizados. Essa divisão acaba construindo uma grande barreira entre essas pessoas, desta forma, ocasionando a divisão de classe e a exclusão dessas pessoas do mercado de trabalho. Porém essas pessoas não são iletradas por opção e sim porque aconteceu algo que ocasionou isso. Por mais que já estejamos no século XXI, há ainda em nosso País muitas pessoas sem acesso à leitura e à escrita. A falta de acesso e domínio do mundo letrado leva essas pessoas a enfrentarem inúmeras dificuldades no dia-a-dia.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei Nº 9394/96, define a EJA como uma modalidade da Educação Básica nas etapas do Ensino Fundamental e Médio. Ao tornar-se uma modalidade a EJA passa a ter um perfil próprio, ganhando mais força e conquistando mais espaço nos

sistemas de ensino. A LDBEN apresenta uma seção exclusiva para a Educação de Jovens e Adultos, na seção V, e são dois artigos que compõem essa seção. O artigo 37 da LDBEN nos indica que: “A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria”.

O Parecer CNE/CEB Nº 11/2000, que gerou a Resolução CNE/CEB 1/2000 que, por sua vez regulamentou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, destaca que a EJA possui as funções reparadora, qualificadora e equalizadora, garantidas na legislação. A função qualificadora tem a tarefa de propiciar a todos a atualização de conhecimentos em espaços escolares e não escolares por toda a vida. Essa função qualificadora promove o caminho para novas descobertas. A função reparadora se refere a entrada de jovens e adultos no âmbito escolar, reconstruindo a partir de um direito deles que lhes foi negado, inserindo esses educandos nesse âmbito e criando propostas pedagógicas que atendam as necessidades de aprendizagem específicas dos jovens, adultos e idosos. A função equalizadora está relacionada a igualdade de oportunidades e é a que vai dar cobertura aos trabalhadores, donas de casa, aposentados, entre outros. Essa função oferece o suporte para a volta dos educandos ao âmbito escolar, independente das causas que interromperam o processo educacional, possibilitando uma nova oportunidade, condições para uma vida melhor e melhorias trabalhistas. É a função equalizadora que possibilita a troca de conhecimentos e informações entre os jovens, adultos e idosos através da troca de experiências.

A Resolução CNE/CEB Nº 4/2010, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, estabelece que os sistemas educativos devem ofertar oportunidades educacionais apropriadas a todos aqueles que não puderam cursar a Educação Básica na idade prevista para a mesma verificando as características de jovens, adultos e idosos, seus interesses, condições de vida e trabalho. Isso quer dizer que deve haver a flexibilidade tanto do currículo, como do tempo e espaço. O artigo 12 dessa resolução indica que:

Os cursos em tempo parcial noturno devem estabelecer metodologia adequada às idades, à maturidade e à experiência

de aprendizagens, para atenderem aos jovens e adultos em escolarização no tempo regular ou na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (BRASIL, 2010).

O artigo 12 da Resolução CNE/CEB Nº 4/2010 nos deixa claro que os profissionais dessa área devem ter uma formação adequada e ter todo um cuidado ao trabalhar com esses alunos que estão retornando a escola, muitos devido a experiências anteriores frustradas. Valorizar as experiências de vida desses educandos é algo essencial para o sucesso destes, bem como a escolha por metodologias e atitudes adequadas para esse público que estejam sempre motivando para que se obtenha uma aprendizagem significativa e estimulante para que possam seguir adiante, recuperar o tempo que foi passado.

A Resolução CNE/CEB Nº 4/2010 ratifica a LDBEN, Lei n. 9.394/96, ao indicar a EJA como modalidade da Educação Básica e dedica a Seção I, do Capítulo II para a mesma. O artigo 28 afirma que a EJA destina-se aos que se situam na faixa etária superior à considerada própria, no nível de conclusão do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. O parágrafo segundo desse mesmo artigo indica que os cursos de EJA devem pautar-se pela flexibilidade, preferencialmente tendo a Educação Profissional articulada com a Educação Básica.

No ano de 2010 foi homologada a Resolução CNE/CEB n. 3/2010. Essa Resolução institui as Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA, além de estabelecer a idade mínima para a certificação nos exames de EJA. A Resolução CNE/CEB n. 3/2010 também aponta as possibilidades para o desenvolvimento da EJA por meio da Educação a Distância (EAD). O sétimo artigo dessa Resolução estabelece que deve ser competência dos sistemas de ensino a certificação decorrente dos exames de EJA.

O Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA) é um exame que se faz para obter a certificação para o Ensino Fundamental e Ensino Médio. Para conseguir a certificação para o Ensino Fundamental o candidato deve ter idade de no mínimo 15 anos e para o Ensino Médio o candidato deve ter a partir de 18 anos e ambos obter, no

mínimo, 100 pontos em cada área de conhecimento e, na redação, a nota mínima é 5 de pontos. Esse exame é ofertado pelo Ministério da Educação (MEC). O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) é o órgão responsável pela aplicação do ENCCEJA e tem como principal objetivo construir uma referência nacional para a EJA por meio da avaliação de competências, habilidades e saberes adquiridos no processo escolar ou nos processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais, entre outros. A participação nesse exame é voluntária e até mesmo pessoas privadas de liberdade que, de acordo com a legislação, não tiveram oportunidade de concluir seus estudos na idade apropriada, podem participar.

As áreas avaliadas para o Ensino Fundamental são: Ciências Naturais, História, Geografia, Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Artes, Educação Física, Redação e Matemática. Para o Ensino Médio as áreas avaliadas são: Ciências da Natureza e suas tecnologias; Ciências Humanas e suas Tecnologias; Linguagens e Códigos e suas Tecnologias; Redação e Matemática e suas Tecnologias. A matriz de competências e habilidades que estrutura o ENCCEJA considera as competências relativas às áreas de conhecimento e as que expressam as possibilidades cognitivas de compreender e realizar tarefas relacionadas a essas áreas. Por exemplo, uma das competências relacionadas ao componente Ensino da Arte é a de Identificar as diferentes linguagens e seus recursos expressivos como elementos de caracterização dos sistemas de comunicação (informativo, publicitário, artístico e de entretenimento); compreender as relações entre arte e a leitura da realidade, por meio da reflexão e investigação do processo artístico e do reconhecimento dos materiais e procedimentos usados no contexto cultural de produção da arte.

2.1. As alunas e alunos da EJA

A bibliografia consultada indica que o perfil dos alunos da EJA, em geral, está delineado em torno de alunos de baixa renda, trabalhadores e

desempregados que não tiveram acesso à escolarização na idade considerada adequada de acordo com a legislação. Desta forma a LDBEN garante a essas pessoas uma nova oportunidade para a escolarização.

Em geral, o senso comum considera que os alunos da EJA não tem nenhum conhecimento, porém devemos entender que eles não têm o conhecimento do mundo letrado, ou seja, o domínio da leitura e da escrita, mas eles trazem em si uma bagagem, a sua própria história de vida que, conseqüentemente, traz consigo muitos conhecimentos e experiências. Assim sendo, a EJA poderá desenvolver as capacidades e enriquecer seus conhecimentos e, como consequência, aprimorar as qualidades técnicas profissionais, direcionando para atender tanto as suas necessidades e as necessidades impostas pela sociedade.

Ao trabalharmos com o público da EJA devemos sempre buscar modelos pedagógicos que satisfaçam e atendam as necessidades de aprendizagem dos jovens e adultos. Nessa modalidade o trabalho e produção estão ligados diretamente ao fator de sobrevivência dessas pessoas que sentem a necessidade de retornar a escola. Os fatores mais comuns de uma nova desistência desses educandos são: a reprovação, a exclusão, a infantilização, idade, trabalho e questões de sobrevivência. Sabendo desses motivos é que se faz necessária uma proposta pedagógica que mais se adeque a essa realidade, sempre dialogando para que jovens e adultos possam superar esses problemas e seguir adiante.

Na EJA se tem a oportunidade da troca de experiências, da atualização de conhecimentos por meio da interação entre jovens, adultos e idosos, pois cada um traz consigo inúmeras informações, experiências e conhecimentos que ambos podem ser compartilhados. Esses conhecimentos servem de suporte na formação, no desenvolvimento e na construção de novos e necessários conhecimentos. Os alunos da EJA possuem uma visão de mundo diferenciada em relação aos alunos das demais modalidades de ensino, devido ao fato de já trazer com si diversos acontecimentos e experiências vividas, ou seja, voltam para as instituições escolares com suas crenças e valores já construídos. Ao receber os alunos da EJA as escolas devem procurar conhecer o perfil desses alunos e alunas, as suas origens, histórias de vida,

históricos escolares, formas de pensar, valores éticos e morais já formados, traços culturais e seus ritmos de aprendizagens que divergem das demais modalidades de ensino. Tal como foi apresentado no tópico anterior, a legislação da EJA considera que, por mais que os alunos não sejam escolarizados, eles têm muita coisa a ensinar, devido a suas ricas experiências de vida.

São pessoas que trazem consigo uma visão de mundo devido a suas vivências, eles tem uma noção de mundo mais relacionada ao ver e ao fazer, são pessoas que estão abertas a aprendizagem, são participativas, persistentes, atentas, curiosas, questionadoras, sensíveis e receptivas. Quando jovens e adultos decidem retornar à escola e começam a frequentar surgem mudanças nítidas em suas vidas como a maneira de se relacionar com o seu meio social, suas maneiras de ser, de pensar e agir, conhecer e valorizar sua cultura e a cultura do outro, valorizam suas conquistas, ou seja, elas transformam suas maneiras de olhar e estar no mundo. Devido a esses inúmeros conhecimentos que esses alunos trazem consigo, irei apresentar agora dois importantes conceitos que são: o saber sensível e o saber cotidiano. Considero importante que saibamos sobre esses conceitos para que possamos compreender de uma maneira mais significativa as alunas e alunos da EJA.

O saber sensível diz respeito aquele saber do corpo, originado na relação primeira com o mundo e fundado na percepção das coisas e do outro. Caracterizado pela Filosofia como um saber pré-reflexivo, nos leva à idéia de que existe um conhecimento essencial, acessível a toda a humanidade: uma verdade mais antiga que todas as verdades conquistadas pela ciência, anterior a todas as construções realizadas pela cultura humana (BRASIL, 2006, p. 6).

O saber sensível é um saber que está presente em todos nós, e que é pouco valorizado e pouco estimulado nas escolas, pois quem utiliza mais desse conhecimento são os professores que trabalham com o componente curricular Ensino da Arte. Esse saber possibilita ao aluno a capacidade da reflexão. Ele está atribuído também aos nossos cinco sentidos (visão, audição, olfato, paladar e tato). Esse saber é bem presente entre os alunos da EJA, pois eles assimilam sempre os conhecimentos de vida deles com os conhecimentos formais, unindo os saberes novos e os já adquiridos. O saber sensível está presente em diversas atividades e momentos, como podemos ver a seguir:

Olhar, escutar, tocar, cheirar e saborear são as aberturas para nosso mundo interior. Ler e declamar poesia, escutar música, ilustrar textos com desenhos e colagens, jogar, dramatizar histórias, conversar sobre pinturas e fotografias são algumas atividades que favorecem o despertar desse saber sensível (BRASIL, 2006, p. 7).

Compreendemos que o conhecimento sensível está presente nas formas mais simples, coisas que fazemos no nosso dia a dia. É importante que o professor esteja atento para que explore esse conhecimento em sala de aula proporcionando momentos e atividades que contemplem esse saber, permitindo os alunos associar as habilidades que já tem com o novo.

O segundo tipo de saber é o saber cotidiano que é um saber bem presente entre os alunos da EJA, pois está ligado ao saber vivido, as experiências e a valores e crenças, ou seja, aquilo que já foi formado na vida dessas pessoas, sem ter interferência no conhecimento formado pelo ambiente escolar.

O saber cotidiano possui uma concretude, origina-se da produção de soluções que foram criadas pelos seres humanos para os inúmeros desafios que enfrentam na vida e caracterizam-se como um saber aprendido e consolidado em modos de pensar originados do dia-a-dia. Esse saber, fundado no cotidiano, é uma espécie de saber das ruas, freqüentemente assentado no “senso comum” e diferente do elaborado conhecimento formal com que a escola lida. É também um conhecimento elaborado, mas não sistematizado. É um saber pouco valorizado no mundo letrado, escolar e, freqüentemente, pelo próprio aluno (BRASIL, 2006, p. 7).

São saberes relacionados às praticas sociais, as experiências do dia a dia dessas pessoas, como suas formas de agir, de recriar e de saber sobressair das situações, tirando proveito da mesma. Saber que os alunos da EJA trazem consigo e que devemos valorizá-los e ofertar o conhecimento novo de forma que não desconstrua o que eles já tem, sirva como forma de complemento e não como o conhecimento verdadeiro, único e correto.

Quando os alunos da EJA resolvem procurar a escola, para tentar recuperar esse tempo que foi passado, não é uma decisão fácil e ela envolve diversas pessoas que convivem com o mesmo, que estão presentes em seu cotidiano, dentre elas estão: filhos, netos, pais, patrão, entre outros. Além disso, estão às dificuldades sociais e econômicas, o que se torna um grande

desafio que o estudante da EJA deve estar completamente disposto a abdicar de uma série de coisas para poder ir à escola. Em geral, são pessoas que não tiveram uma primeira experiência escolar de sucesso. Também é necessário lembrar que se esses alunos possuem um saber e terão dificuldades para se relacionar com um método de ensino que desconsidere seus próprios saberes.

Na educação de adultos, por exemplo, não interessa a esta visão “bancária” propor aos educandos o desvelamento do mundo, mas, pelo contrário, perguntar-lhes se “Ada deu o dedo ao urubu”, para depois dizer-lhes enfaticamente, que não, que “Ada deu o dedo à arara”. A questão está em que pensar autenticamente é perigoso. O estranho humanismo desta concepção “bancária” se reduz à tentativa de fazer dos homens o seu contrário - o autômato, que é a negação de sua ontológica vocação de Ser Mais (FREIRE, 1987, p. 35).

Esse modelo de educação tradicional, essa “educação bancária” é totalmente desestimulante para os alunos da EJA, pois muitos veem de uma jornada de trabalho pesada e, chegar na escola, encontrar uma aula sem interação entre o educador e o educando, pode, fatalmente leva-los a novamente desistir de estudar.

Mas, se para a concepção “bancária” a consciência é, em sua relação com o mundo, esta “peça” passivamente escancarada a ele, à espera de que entre nela, coerentemente concluirá que ao educador não cabe nenhum outro papel que não o de disciplinar a entrada do mundo nos educandos. Seu trabalho será, também, o de imitar o mundo. O de ordenar o que já se faz espontaneamente. O de “encher” os educandos de conteúdos. É o de fazer depósitos de “comunicados” — falso saber — que ele considera como verdadeiro saber (FREIRE, 1987, p. 36).

O educador deve proporcionar ao educando aulas e atividades que permitam a reflexão, a interação, para que haja a troca de conhecimentos entre todos da sala. Uma troca de experiências nas quais um aprende com o outro e, dessa forma, todos irão se sentir mais motivados a construir um conhecimento significativo e enriquecedor através de uma aula bem planejada e dinâmica.

Muitos, ao se depararem com uma aula na qual são convidados a pensar juntos, em grupo; a resolver desafios diferentes dos exercícios mais convencionais; a ler textos literários; a aprender com a música, a poesia, o jornal; a fazer matemática com jogos e cálculos diversos, construir projetos; estranham, resistem e acreditam não ser esse o caminho para aprender o que a escola ensina (BRASIL, 2006, p. 8).

Então, cabe aos educadores desconstruírem os possíveis preconceitos que esses alunos trazem consigo e mostrar para eles que se aprende sim de maneira reflexiva, de modos que não seja o ensino tradicional. Nesse caso é mais que necessário mostrar para eles que há diversas formas e recursos que possibilitam uma aprendizagem de qualidade e significativa e que não se aprende, apenas, copiando do quadro, pois aprendemos, também, a partir de jogos educativos, atividades em grupo, reflexão, vídeos, leitura de poesias, filmes, desenhos, com o uso das tecnologias, entre outros.

Nas salas de aula da EJA é ampla a diversidade de origens, pelo fato de muitas pessoas terem que migrar de uma cidade ou até mesmo de um estado para outro em busca de melhores condições de vida. Esse também é um dos fatores que levam alguns alunos a não continuar estudando. Sendo assim, há uma diversidade cultural circulando nesse meio. Há uma grande diversidade presente nas salas de aula com alunos de diversas culturas, diversos progressos, diversos pensamentos e diversas origens.

Quando falamos em cultura estamos nos referindo ao conjunto de ações, elaborações, construções, produções e manifestações de um grupo de pessoas, que se dá por meio e através de múltiplas linguagens e pode ser identificado na forma de falar, atuar, reagir, pensar e expressar de cada pessoa desse grupo. Especificamente no caso dos alunos e alunas jovens e adultos, referimo-nos a uma cultura popular do fazer, que se aprende fazendo e vendo fazer (BRASIL, 2006, p. 12).

A cultura é algo amplo, complexo e diverso e que nos faz crer, pensar e agir de forma diferente. A cultura bem presente nos alunos da EJA é a cultura da troca de experiências, de aprender fazendo e vendo fazer, é aquele método que se aprendeu na vida, popular e tradicional e que passa de uma geração para outra.

Em geral, a bibliografia aponta que os alunos da EJA pertencem a uma classe sócio econômica baixa, ou seja, são pessoas com baixo poder aquisitivo e que tem condições básicas de sobrevivência, pessoas com pais com escolaridade inferior a deles. São alunos com certo ressentimento em relação à escola, devido também ao insucesso escolar e que, para superar essa situação, precisam de persistência, determinação, incentivo, acolhimento e valorização por parte da escola e do educador. As representações culturais

construídas pelos jovens e adultos acerca da escola se constituem não somente dentro da escola, mas também fora da escola, com a família, através de expectativas, através da interação social, entre outros. E, dependendo da representação que o educando já tenha construído ela pode ser motivo para retornar a escola ou deixá-la de vez, muitas vezes por timidez ou até mesmo por preconceito.

A maioria dos alunos da EJA são trabalhadores que começaram na sua vida de trabalho desde muito cedo, e há também desempregados. Ao pensarmos em EJA devemos sempre lembrar que as alunas e os alunos são pessoas trabalhadoras. Desse modo o trabalho tanto pode ter sido um dos motivos para ter deixado a escola, como também pode ser o motivo para a volta deles a escola, pois para o mercado de trabalho a formação é essencial. Assim sendo, muito voltam para a instituição escolar para não perderem sua fonte de renda ou conseguir uma fonte de renda.

Uma educadora ou educador ao assumirem a responsabilidade social em uma turma da EJA necessitam procurar saber quem são aqueles educandos que estão ali presentes, saber um pouco de suas histórias de vida, de seus conhecimentos, para que, a partir daí, possam elaborar uma proposta de aula que se adeque aquelas pessoas, partindo do conhecimento prévio desses alunos, trabalhar em sala com vídeos, desenhos, poesias, músicas, debate, fatos e acontecimentos de sua realidade. Tudo isso interfere na aprendizagem do educando. Essa é a abordagem que procura estabelecer relações com o conhecimento novo e o conhecimento que os alunos já trazem em suas bagagens..

Há uma especificidade também sócio-histórico-cultural. Por condições de sobrevivência, muitos estudantes incorporam-se às turmas de EJA para concluir etapas de sua escolaridade com o objetivo de buscar melhores ofertas do mercado de trabalho (PICONEZ, 2013, p. 20).

As alunas e os alunos da EJA carregam com si inúmeros conhecimentos e experiências, por mais que não tenham domínio do mundo letrado, tem outros tipos de conhecimentos e experiência a somar e compartilhar com os demais. “Adultos e jovens são mais interessados em aprender matérias que têm relevância imediata para seu trabalho ou vida pessoal” (PICONEZ, 2013, p. 24). Então, para os alunos da EJA é mais interessante aulas e atividades que

interfiram de algum modo na sua vida ou no seu trabalho e não algo que, ao seu ver, não irá trazer nenhuma contribuição para ele. O professor não vai ser um transmissor de informações e conteúdos, mas sim, um orientador, pois os estudantes aprendem a partir de problemas e questões da sua própria realidade, pois para esses educandos são esses conhecimentos que têm sentido na vida deles. “Os adultos querem usar o que sabem e querem ser reconhecidos por ter esse conhecimento” (PICONEZ, 2013, p.26). É sempre importante a ligação entre os conteúdos a serem trabalhados em sala, fazendo conexão com as experiências de vida dos alunos.

Esses estudantes da EJA são estudantes motivados que devido a sua experiência estão ali em busca de atingir um objetivo, sabem o que querem, sendo assim, irão valorizar a educação e se dedicar ao máximo para obter o conhecimento. Há uma grande diferença no ensino da EJA com o ensino que é oferecido as crianças, por mais que seja o mesmo conteúdo, deve haver diferenciação na forma de se trabalhar os conteúdos. Na EJA há a necessidade dos alunos em saber, em conhecer o porquê precisam aprender determinado assunto e em que irá beneficiá-los. “O adulto se nega a aprender o que lhe é imposto” (PICONEZ, 2013, p. 25). Sendo assim, o diálogo deve estar sempre presente nas aulas da EJA, pois os educandos agregam um valor significativo ao diálogo, valorizando a aula. O educador deve sempre perguntar o que os educandos esperam aprender, quais as suas expectativas, para que a partir daí possa ser elaborada uma melhor proposta de aula.

O educador deve trazer atividades para a sala de aula que estejam ligadas a realidade do educando, que contemplem suas experiências de vida.

Estudos de caso, atividades reflexivas, entrevistas, histórias de vida, projetos de grupo focal que recorram à competência dos membros do grupo e experimentos de laboratório são exemplos do tipo de atividades de aprendizagem que facilitam a utilização de competências já adquiridas pelos alunos (PICONEZ, 2013, p. 26).

São atividades que podem contemplar tanto as experiências de vida dos alunos, sua realidade como os conteúdos a serem trabalhados como vem exposto na legislação da EJA, devendo sempre propiciar a reflexão dos educandos.

O uso das mídias digitais é importante para se trabalhar com os alunos da EJA, pois oferecem informações de uma maneira diferente, de forma mais acessível e de fácil compreensão. Então a televisão, o *datashow*, vídeos, o computador, podem ser usados como forma de complemento aos conteúdos da EJA, pois as tecnologias estão muito presentes em nossa sociedade. Consequentemente, a escola deve contemplar e saber utilizar esses recursos da melhor maneira. O uso de diversos recursos ampliam a compreensão e a construção de conceitos, pois trazem uma variedade de experiências que melhoram as habilidades e o aprendizado dos educandos.

Uma das causas da evasão escolar na EJA é a falta de motivação. Isso se nota quando a escola não atende as necessidades do educando, quando o educando não é atingido pelas motivações internas ele acaba se sentindo desestimulado e abandona a escola. Isso quer dizer que:

As prioridades e necessidades internas dos jovens e adultos são mais importantes que as motivações externas. É assim que devem ser priorizadas as atividades ou tarefas que valorizem a autoestima, a qualidade de vida e a maior satisfação no trabalho (PICONEZ, 2013, p. 31).

Devemos sempre conhecer nossos alunos, dialogar com eles para que possamos atender suas expectativas e suas necessidades, pois os alunos da EJA trazem consigo diferentes habilidades, conhecimentos, valores, angústias e dificuldades que devem ser trabalhadas no processo de ensino-aprendizagem. Então, os docentes devem evitar o insucesso escolar desses educandos e lutar pelo acesso e permanência deles na escola. Os alunos da EJA já têm seus valores formados. Isso quer dizer que o autoconceito para eles é importante, pois eles sentem a necessidade de intervir, de dialogar, de expor suas experiências para contribuir tanto na sua formação como na dos demais colegas de sala. Os jovens e adultos demandam um cuidado especial devido a experiências anteriores frustradas e eles necessitam de paciência, cuidado, um atendimento diferenciado, afeto, atenção, além de um planejamento dialogado e flexível.

Estamos falando de um grupo que cresce cada vez mais, devido a processos escolares mal resolvidos e deficientes desenvolvidos na Educação Básica. É o que conhecemos como juvenilização da EJA, marcada, principalmente, a partir dos anos 1990. Enquanto de um lado aumentava o incentivo

para o acesso dos jovens à escola, do outro, não havia investimento suficiente em qualidade no processo de escolarização (FURTADO, 2015, p. 113).

A modalidade da EJA cresce cada vez mais, pois muitos estudantes do turno diurno, por questões de indisciplina, fracasso escolar, e até mesmo por incentivo da escola e outros fatores, levam à desistência dos estudos durante o turno diurno e vão para a modalidade da EJA. Muitos jovens ainda não tem nem a idade mínima que a EJA exige, mas esperam completar fora da escola e retornam para cursar na EJA.

[...] a presença dos jovens na EJA é resultado também desse processo de escolarização degradada, que perpetua a exclusão escolar. Os alunos têm acesso a escola, porém não a uma educação que promova suas habilidades e apropriação do conhecimento científico (FURTADO, 2015, p.114).

Como a modalidade da EJA recebe pessoas que, por algum motivo, não conseguiram continuar na escola, essas pessoas esperam que, ao voltarem à escola vão encontrar outro ambiente, outro tipo de educação, uma educação de qualidade, que valorize seus conhecimentos, que ofereça recursos e condições para que essas pessoas continuem na escola.

Quando os jovens chegam à EJA, o processo de escolarização recebe, aparentemente, uma nova estrutura. Eles encontram pessoas de faixa etária muito diferente da sua, adultas e idosas, que até se aproximam da geração de seus próprios pais e avós[...] (FURTADO, 2015, p.117).

A sala de aula da EJA é diversificada, é um ambiente rico, onde todos aprendem, pois independente da idade desses estudantes eles trazem consigo muitas experiências de vida, uma aprendizagem de um modo diferente do que se aprende na escola, desta forma essa troca de experiência só faz somar em seu desenvolvimento escolar.

A evasão na EJA é um tema bem comum. Muitas vezes é até vista como algo normal o que jamais deveria ser, e essa evasão ocorre por diversos motivos. Ao ocorrer evasão a escola deveria procurar esse educando e saber o motivo dele se evadir da escola e, a partir daí, tentar junto com o aluno uma possibilidade para que ele retornasse ao ambiente escolar. Porém como é considerado normal, apesar dessas evasões muitas vezes acontecerem no início do ano letivo, a gestão da escola não procura identificar as suas causas.

Aqui se configura a indiferença com a desistência dos alunos da EJA. Matricular-se e não participar de todo o processo do ano letivo, desistindo até mesmo antes do primeiro dia de aula tornou-se o cotidiano de alunos dessa modalidade de ensino, em que os problemas que têm contribuído para a evasão escolar tornaram-se naturais e não causam mais indignação, inquietação e atitude para refletir e buscar superar essa realidade (FURTADO, 2015, p. 128).

A escola deve ofertar uma aprendizagem que cause, de algum modo, sentido para a vida desses estudantes da EJA, pois eles não encontram sentido naquilo que estão fazendo eles realmente evadem da escola. Eles precisam saber o porquê estão aprendendo determinada coisa, a utilidade dessa aprendizagem em sua vida.

Muitos jovens vão para a EJA com o objetivo de obter uma certificação, são pessoas que pensam exclusivamente no futuro, nas possibilidades de melhores condições de vida. Esses jovens e adultos trazem consigo a visão de que o futuro deles pode ser melhorado através da escola e que é essa instituição que vai possibilitar um futuro melhor para esses estudantes.

Esse é o lugar da EJA, oportunidade para quem está à margem da educação de nosso país, dos desfavorecidos, dos trabalhadores, também dos reprovados e dos desistentes. É o lugar do jovem, adulto e idoso, como também de seus filhos que, bem pequenos, acompanham seus familiares por não terem com quem ficar em casa (FURTADO, 2015, p. 146).

A EJA tem suas especificidades, trazendo consigo um lugar reflexivo com métodos flexíveis, com uma visão diferente acerca do estudante, ou seja, com características diferentes das demais modalidades de ensino.

Esse é o lugar da EJA, um lugar próprio, com suas leis, diretrizes, orientações estaduais e municipais, com um processo organizado em ciclos, com faixas etárias que delimitavam a entrada de pessoas com, no mínimo 15 anos, que tem aulas organizadas em períodos de 40 minutos, intercaladas com intervalo, merenda e um sinal sonoro que demarca esses horários (FURTADO, 2015, p. 148).

Como podemos perceber, a modalidade de ensino da EJA é bem distinta se comparada com as outras modalidades de ensino, pois o público que ela atende é diferenciado. Assim sendo, muda todo o contexto, regras, exigências, tempo, conteúdos, faixa etária, formas de relacionamento, formas

de ensino. Isso quer dizer que toda a preocupação com essas diferenças vão no sentido de acolher da melhor forma essas pessoas que retornam a escola.

3. O ENSINO DA ARTE E A CULTURA VISUAL PARA A EJA

Historicamente o Ensino da Arte tem sido considerado no âmbito escolar como um saber informal ou como algo que não tem a menor importância, e essa exclusão e repressão tem marcado tanto o componente curricular quanto os profissionais da área. Isso quer dizer que:

As artes oferecem uma forma de conhecimento cuja posição na educação escolar não é similar, não tem o mesmo peso específico, que outras formas de conhecimento como as derivadas da matemática, da história, da língua, da química, etc (HERNÁNDEZ, 2000, p.41).

No currículo escolar, diferentemente dos outros componentes curriculares, o Ensino da Arte sempre precisa de um argumento sobre o porquê de sua inclusão no currículo. Na formação ao longo da Educação Básica muitos de nós passamos pelo Ensino da Arte e, geralmente, eram aulas centradas em aprendizagem de desenhos, sempre realizando trabalhos manuais a fim de alcançar diversas habilidades de acordo com um critério de gosto que foi estabelecido, ou seja, sempre seguindo determinado padrão que nos foi imposto.

Apesar do componente curricular Ensino da Arte carregar as marcas da exclusão e repressão, como foi anotado por Hernández (2000), esse componente curricular é de extrema importância não só na vida escolar, mas na vida pessoal também, pois a partir dele pode ser possível ter outra visão a respeito do mundo. Por meio das manifestações artísticas podemos enxergar as coisas de outra forma, observar melhor o que está ao nosso redor, ou seja, podemos interpretar de uma forma melhor tanto o nosso presente, como o nosso passado e a nós mesmos. Sendo assim percebemos que é algo essencial e de grande valia para todos.

A Lei n. 9.394/96, LDBEN, no Art. 26 a, parágrafo segundo estabelece que o currículo da Educação Básica deve contemplar: “O Ensino da Arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da Educação Básica” (BRASIL, 1996). Desta forma o Ensino de Arte tornou-se obrigatório no currículo, trazendo contribuições significativas para os educandos.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) a Arte propicia um novo modo de compreender o mundo, ou seja, ela traz uma maneira para que possamos nos relacionar, estabelecer uma ordem no contato com o mundo cultural e através de um novo olhar podemos ressignificar conceitos e práticas. De acordo com os PCNs:

Fazer arte e pensar sobre o trabalho artístico que realiza, assim como sobre a arte que é e foi concretizada na história, podem garantir ao aluno uma situação de aprendizagem conectada com os valores e os modos de produção artística nos meios socioculturais (BRASIL, 1997, p. 35).

Os conteúdos de Arte que os PCNs propõem no currículo da Educação Básica, no qual se inclui a EJA, são classificados em conceituais, que são aqueles ligados ao âmbito do saber, procedimentais que é o saber fazer e atitudinais, aqueles referentes ao saber ser no convívio com o outro. Esses conteúdos estão ligados a três eixos que são: produzir, que faz referência ao fazer artístico; apreciar, que está ligado a percepção; reflexão, que é ligada tanto a apreciação do que foi produzido por si como a de seus colegas ou outros produtores artísticos. A partir desses é possível perceber a importância do componente curricular e suas contribuições tanto para a vida do educando quanto para a vida do educador. Os PCNs nos indicam que:

Para tanto, os conteúdos da arte não podem ser banalizados, mas devem ser ensinados por meio de situações e/ou propostas que alcancem os modos de aprender do aluno e garantam a participação de cada um dentro da sala de aula (BRASIL, 1997, p. 35).

Ainda de acordo com os PCNs:

É o papel da escola incluir as informações sobre a arte produzida nos âmbitos regional, nacional e internacional, compreendendo criticamente também aquelas produzidas pelas mídias para democratizar o conhecimento e ampliar as possibilidades de participação social do aluno (BRASIL, 1997, p 35).

Os PCNs compreendem como linguagens artísticas: as Artes Visuais, a Música, a Dança e o Teatro. Apesar dos PCNs indicarem o trabalho com quatro linguagens artísticas, este TCC vai focar a linguagem das Artes Visuais.

O contato sensível, reconhecimento, observação e experimentação de leitura das formas visuais em diversos meios de comunicação da imagem: fotografia, cartaz, televisão, vídeo, histórias em quadrinhos, telas de computador,

publicidade, desenho industrial, desenho animado (BRASIL, 1997, p. 46)

No componente curricular Ensino da Arte, tal como está proposto pelos PCNs, podemos trabalhar com diversos tipos de imagens e não apenas com as imagens restritas ao mundo da Arte. Os PCNs indicam que podemos também utilizar recursos tecnológicos como a televisão, os vídeos, o computador, até mesmo os desenhos animados trazem grandes contribuições. Então, o Ensino da Arte está abrangendo todos esses tipos de visualidades que estão presentes em nossa cultura e em nosso cotidiano. As imagens comunicam de uma maneira bastante significativa, trazendo para nós muitos conhecimentos e significados.

O mundo atual caracteriza-se por uma utilização da visualidade em quantidades inigualáveis na história, criando um universo de exposição múltipla para os seres humanos, o que gera a necessidade de uma educação para saber perceber e distinguir sentimentos, sensações, ideias e qualidades. Por isso o estudo das visualidades pode ser integrado nos projetos educacionais. Tal aprendizagem pode favorecer compreensões mais amplas para que o aluno desenvolva sua sensibilidade, afetividade e seus conceitos e se posicione criticamente (BRASIL, 1997, p. 45).

Estamos cercados por um mundo imagético, por um turbilhão de imagens que fazem parte do nosso cotidiano, imagens que expressam diversos sentidos, significados e aprendizagens para nós.

Com relação aos conteúdos, orienta-se o ensino da área de modo a acolher a diversidade do repertório cultural que a criança traz para a escola, a trabalhar com os produtos da comunidade na qual a escola está inserida e também que se introduzam informações da produção social a partir de critérios de seleção adequados à participação do estudante na sociedade como cidadão informado (BRASIL, 1997, p.37)

O componente curricular Ensino da Arte na EJA pode contribuir muito na formação do cidadão, pois ele abrange diversos temas possibilitando um leque de conhecimentos para o educando. As Artes Visuais na EJA possibilitam ao aluno a produção, a leitura e a apreciação das imagens. Esse processo de aprendizagem não é fácil nem rápido, pois é um processo contínuo e contextualizado e que não se aprende, apenas, em ambientes escolares, mas no nosso dia a dia e ao longo de toda a vida estamos sempre nesse processo de aprendizagem, de conhecer algo novo. O ensino e a aprendizagem das Artes Visuais têm como objetivo estudar outras formas além

das imagens da Arte. O *graffiti* é um tema presente nos livros didáticos de Arte para EJA.

Recentemente, nos livros didáticos de artes, para a Educação de Jovens e Adultos, dos cinco exemplares das editoras pesquisadas, o grafite é tema das cinco. Apesar de o *graffiti* ser tema comum, alguns textos deixam vestígios de uma arte ainda não aceita totalmente (VILELA, 2015, p. 5).

O *graffiti* é uma arte que não é muito valorizada, muitas pessoas não consideram como arte, e nas nossas escolas temos muitos alunos, que podem ser jovens ou adultos, que são “grafiteiros” e esse talento, infelizmente, muitas vezes é passado despercebido.

É importante potencializar as produções dos estudantes, uma vez que muitos são grafiteiros e outros demonstram nos seus traços influências da arte urbana, que não depende de acesso as galerias de arte, museus e centros culturais. Os grafites estão presentes nas ruas das cidades (VILELA, 2015, p.5).

As produções artísticas possibilitando ao público um fácil acesso é de grande valia, pois dá a oportunidade de quem não tem acesso a um museu de conhecer e apreciar as obras artísticas no decorrer de seu dia, sem fugir de suas rotinas diárias.

Valorizar a cultura do aluno é um grande ponto, pois a partir daí é possível despertar cada vez mais o interesse do mesmo, desta forma, instigando para buscar cada vez mais conhecimento. Percebemos que são inúmeras as imagens que estão sempre transitando no cotidiano da escola acerca das vivências dos alunos que ficam excluídas e quase invisíveis, desta forma, sabemos da importância dessas imagens e precisamos valorizar a mesma e torná-la visível para todos. Muitos são os artefatos que transitam na instituição escolar, mas que ficam invisibilizadas no cotidiano da escola e que precisam ser desveladas e questionados (VILELA, 2014, p. 10).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Básica, que já está na sua terceira versão, apresentada em abril de 2017 ao Conselho Nacional de Educação (CNE) é outro documento que sinaliza questões fundamentais para o currículo do componente curricular Ensino da Arte na Educação Básica em todas as suas modalidades. Apesar da BNCC ainda não ter sido homologada apresentamos alguns pontos da mesma, pois ela traz novos elementos para a reflexão do componente curricular Ensino da Arte.

A BNCC indica como habilidade a ser desenvolvida no Ensino da Arte, no Nível do Ensino Fundamental o:

Experimentar diferentes formas de expressão artística (desenho, pintura, colagem, quadrinhos, dobradura, escultura, modelagem, instalação, vídeo, fotografia etc.), fazendo uso sustentável de materiais, instrumentos, recursos e técnicas convencionais e não convencionais; Explorar diferentes tecnologias e recursos digitais (multimeios, animações, jogos eletrônicos, gravações em áudio e vídeo, fotografia, softwares etc.) nos processos de criação artística (BRASIL, 2017, p. 161).

A BNCC quando for aprovada irá regulamentar o currículo da Educação Básica, logo também regulará o currículo da modalidade da EJA. A BNCC considera as Artes Visuais como os processos e produtos artísticos culturais, ou seja, fazem parte de nossas vivências, então:

As Artes visuais possibilitam aos alunos explorar múltiplas culturas visuais, dialogar com as diferenças e conhecer outros espaços e possibilidades inventivas e expressivas, de modo a ampliar os limites escolares e criar novas formas de interação artística e de produção cultural, sejam elas concretas, sejam elas simbólicas (BRASIL, 2017, p. 153).

Percebemos que a BNCC se refere às Culturas Visuais e a todo tipo de imagem. Desta forma, como podemos compreender essas proposições da BNCC em relação à Cultura Visual?

3.1. A Cultura Visual

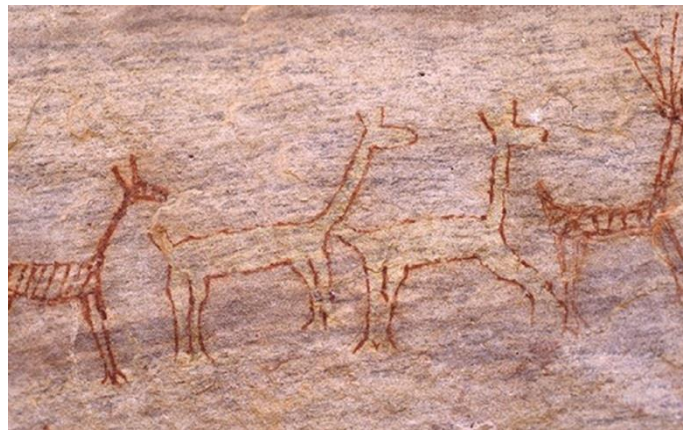
A Cultura Visual é um campo de estudos que vem se construindo no Brasil desde a década de 1990. É um campo de estudo próprio por compreender que a visão não é um dado natural. Esse campo de estudo tem grande relevância, pois destaca a importância dos nossos modos de ver e de ser, sendo assim, o campo aborda diversos processos culturais, como por exemplo, hábitos e costumes visuais de diferentes povos. A Cultura Visual é uma produção social que ressalta a diversidade do mundo de imagens.

Não é fácil definirmos a palavra imagem, pois compreendemos o mundo a partir daquilo que vemos, desta forma, percebemos que há muitas imagens presentes no mundo. Estamos sempre utilizando em nosso dia a dia essas imagens, como por exemplo, através das redes sociais que muitas vezes substituímos as palavras pelas imagens, que podem ter muitos significados. Então, percebemos a polissemia que a palavra imagem tem devido aos vários usos na linguagem do cotidiano. Para compreendermos o significado da palavra “polissemia” iremos utilizar Ferreira (1999) indicando que o significado de polissemia consiste em: “1. Propriedade de uma palavra ou locução que tem vários sentidos. 2. Conjunto dos vários sentidos de uma palavra ou locução”. Compreendemos que as imagens são cercadas por inúmeros sentidos.

Apesar da polissemia da palavra imagens, é necessário conhecermos e compreendermos o significado da palavra “imagem” neste trabalho. De acordo com Ferreira (1999) a palavra imagem tem os seguintes significados: “1. Representação gráfica, plástica ou fotográfica de pessoa ou de objeto. 2. Representação plástica da Divindade, dum santo, etc. 3. Estampa que representa assunto ou motivo religioso. 4. Reprodução invertida, da pessoa ou de objeto, numa superfície refletora. 5. Representação mental dum objeto, impressão, etc.; lembrança, recordação. 6. Metáfora”.

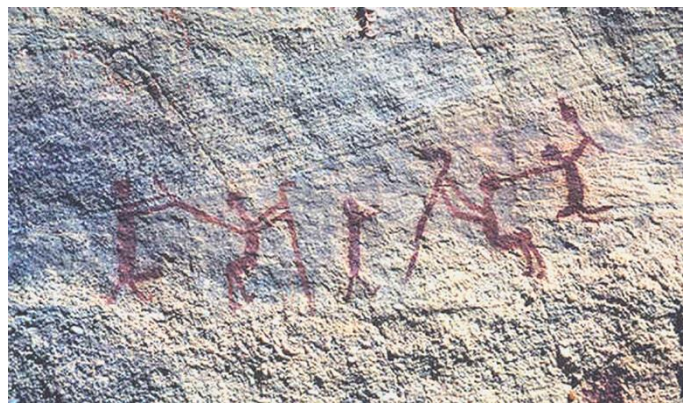
Neste trabalho utilizamos a expressão imagens como representações visuais, porém essas representações visuais se relacionam com as imagens mentais e com a percepção das imagens do mundo que nos cercam. As representações visuais fazem parte do nosso cotidiano e também são uma forma de nos comunicarmos com as demais pessoas através do que vemos, pensamos, ouvimos, ou seja, fazem parte de um processo de comunicação. Essas representações visuais fazem parte dos registros mais antigos da humanidade, como por exemplo, as imagens a seguir.

Figura 1. Registros pré-históricos no Brasil



Fonte: FUNDHAM, s.d.- Parque Nacional Serra da Capivara

Figura 2. Registros rupestres no Brasil



Fonte: FUNDHAM, s.d.- Parque Nacional Serra da Capivara

As imagens rupestres, indicadas nas figuras 1 e 2, são registros pintados ou gravados em paredes rochosas que representam cenas de caça e outros aspectos da vida cotidiana. Ao observarmos essas imagens percebemos que a humanidade sempre teve a preocupação em produzir imagens para representar sua historicidade. Como podemos observar na figura 1, temos registros que remetem à animais e, na figura 2, registros de que remetem a formas humanas. A imagem é mais antiga que a escrita, sendo assim, desde muitos anos ela faz parte da cultura humana.

Ao observarmos esses trabalhos, compreendemos as imagens como representações visuais, presentes ao longo de toda a história da humanidade. E podemos perceber que com o passar do tempo as representações visuais vão ficando cada vez mais sofisticadas e tecnológicas que, independente do

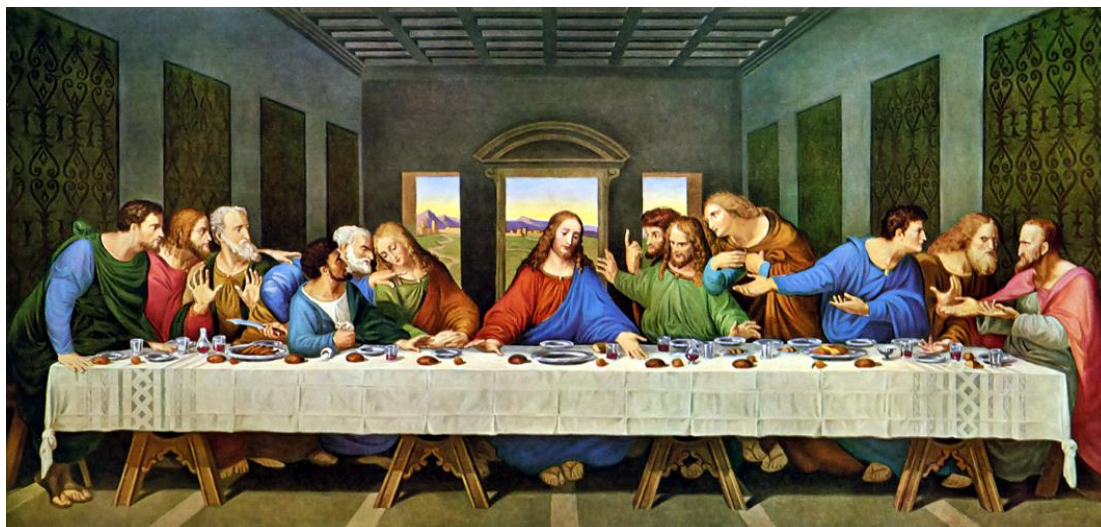
momento em que elas foram produzidas, sempre podemos dar um novo significado para as imagens. Tourinho (2009) afirma que as imagens “se reconstroem a partir da cultura e do tempo em que são criados” e que “a mesma obra, séculos depois” pode ser “um caminho para ampliar a experiência, preservando e, ao mesmo tempo, (des)reconstruindo aquela imagem, abrindo-a para discursos alternativos e plurais” (TOURINHO, 2009, p.153). As figuras a seguir nos oferecem exemplos de como é possível darmos um novo significado as imagens e as obras de arte independente do tempo. A figura 3 nos mostra uma recriação inspirada na obra intitulada A Última Ceia, de Leonardo da Vinci (1452-1519), apresentada na figura 4. Essa recriação foi utilizada para uma campanha de um grife representada por diversos artistas musicais e faz o uso de elementos da religiosidade baiana com a irreverência do rock.

Figura 3. Imagem inspirada na “A Última Ceia” de Leonardo da Vinci



Disponível em: <http://colunas.revistaepoca.globo.com/brunoastuto/2012/08/11/de-emicida-a-pitty-famosos-posam-como-apostolos-da-santa-ceia/>
Acesso em: 01 de Agosto de 2017

Figura 4. Reprodução “A Última Ceia”, de Leonardo da Vinci (1495-1497), afresco.



Disponível em: <<http://www.infoescola.com/pintura/ultima-ce>
Acesso em: 01 de Agosto de 2017.

As imagens trazem em si a representação de algum modelo, desta forma, possibilitam aprender o significado das coisas. As imagens não têm apenas a função de informar ou ilustrar, mas também, de nos educar e produzir conhecimento acerca de inúmeros assuntos.

De acordo com Sardelich (2006) “na medida em que a imagem passa a ser compreendida como signo que incorpora diversos códigos, sua leitura requer o conhecimento e a compreensão desses códigos” (SARDELICH, 2006, p. 453). Assim sendo, é de extrema importância cultivar o hábito de observar, interpretar e decodificar para entendermos os significados das imagens.

Não se trata de aprender a ler uma imagem (como identificação de elementos visuais isolados), mas sim de conhecer criticamente as diferentes manifestações artísticas de cada cultura (e não só as obras de arte definidas como tais pela cultura ocidental e recolhidas em seus museus e enciclopédias). E se conhecer é o primeiro passo, a reflexão sobre o visual como forma de interpretação da própria cultura seria outro (HERNÁNDEZ, 2000, p. 78).

O exercício da visualidade é de extrema importância, pois no campo visual a expressão visualidade significa os modos pelos quais vemos o mundo e a nós mesmos e, também como somos capazes, autorizados e ou levados a ver nós no mundo, ou seja, são os modos de ver que são construídos a partir das imagens que vemos. Por exemplo, em geral, em programas de televisão e publicidade os afrodescendentes são sempre representados exercendo um

trabalho pouco valorizado socialmente; o nordestino que é sempre “visto” como aquela pessoa pobre e que vive em uma eterna seca no interior, com modos de viver inferiores aos das demais regiões do País. Isso acontece devido a esse modo de ver que é construído através das imagens que vemos ao longo de nossas vidas e conformam estereótipos.

A visualização é característica do mundo contemporâneo, desta forma é de grande valia estarmos atentos aos artefatos, imagens que chegam até nós, para que possamos ter uma melhor visão sobre nós mesmos e sobre o mundo.

As imagens são importantes no estudo da cultura. Santos (2006) nos traz dois significados sobre a palavra cultura: modos de vida que caracteriza um grupo ou nação; conjunto de conhecimento, como as obras mais seletas de um povo ou nação. O autor afirma que a cultura também inclui:

O estudo de processos de simbolização, ou seja, de processos de substituição de uma coisa por aquilo que a significa, que ermitem, por exemplo, que uma ideia expresse um acontecimento, descreva um sentimento o uma paisagem; ou então que a distribuição de pessoas numa sala durante uma conversa formal possa expressar as relações de hierarquia entre eles (SANTOS, 2006, p. 41).

Dessa forma, é por essa razão que temos a denominação de Cultura Visual. Essa cultura estuda todos os processos de simbolização relacionados com a visão, os modos de ver e as representações visuais. Faz parte da Cultura Visual todos os tipos de imagens, sejam elas dos museus de arte, da arte da rua, que pode ser denominada *graffiti*, imagens das redes sociais, de livros, de desenhos animados e até mesmo dos nossos celulares. Todos esses tipos de imagens são de interesse da Cultura Visual.

Sempre estamos cercados por visualidades em nosso cotidiano, porém não estamos habituados a observar, sendo assim, muitas vezes passam despercebidas. Essa experiência visual é um processo dinâmico e gradual, ou seja, um processo em contínua formação e que quanto mais colocarmos em prática essa experiência melhor será a nossa interpretação. “As visualidades podem ser encontradas em qualquer lugar, nas ruas em calçadas, cantos e praias refletindo a realidade cotidiana da cidade como pontos deflagradores de sua poética” (MARTINS, 2016, p.14).

O estudo da Cultura Visual traz grandes contribuições acerca dessas imagens que circulam para que possamos entender melhor de onde vem, o significado que as imagens trazem para as pessoas. “A cultura visual – enquanto campo transdisciplinar – contribui para analisar a importância das visualidades para construção de outros olhares” (VILELA, 2014, p.8).

Em nossas escolas temos muitos talentos, diversos alunos com habilidades artísticas e que muitas vezes passam despercebidos. Devemos estar sempre atentos a essas pessoas e incentivá-las a exercer sua arte, levar mais essa realidade para sala de aula para que todos possam obter o conhecimento, pois essas visualidades estão presentes em nosso cotidiano, somos rodeados por uma infinidade de imagens no nosso dia a dia.

As visualidades do cotidiano, sejam elas intervenções públicas, formas de produção artística ou, ainda, imagens de obras de museus reproduzidas em cartazes lambe-lambe espalhados nos muros das cidades, são registros visuais que dizem sobre o mundo, sobre lugares, sobre pessoas, seus desejos e realidades descrevendo ações e acontecimentos, contando sobre a existência, sobre o ‘outro’ e sobre nós mesmos (MARTINS, 2016, p.18).

Conhecermos as visualidades de uma turma é importante, para que a partir daí possamos realizar o nosso trabalho de forma proveitosa, verificando sempre os interesses dos alunos, as imagens que interessam aos estudantes, pois sabemos que muitas vezes elas passam despercebidas pela escola. E essa é uma forma de contemplarmos mais o aluno, trazer ele cada vez mais para esse ambiente escolar, para que, desta forma, ele se identifique cada vez mais com o mesmo. Vilela (2013) afirma “que conhecer e compreender as imagens a partir do interesse dos alunos pode ampliar o diálogo entre vários contextos” (VILELA, 2013, p. 6). Devemos sempre conhecer sobre a história de vida dos alunos, valorizar sua cultura, ouvir e estar sempre atentas a seus anseios e receios para que possamos fazer um trabalho de qualidade e produtivo.

Sardelich (2006) afirma que “as imagens não cumprem apenas a função de informar ou ilustrar, mas também de educar e produzir conhecimento” (SARDELICH, 2006, p. 459). Sendo assim, as imagens são importantes para todos nós, porém como não estamos acostumadas a interpretar essas imagens, diversas vezes não notamos algo importante que

está sendo transmitido através da imagem. Então, para que possamos compreender o que é “cultura visual” precisamos reconhecer que estamos sempre cercados de inúmeras imagens dos mais variados tipos, essas imagens fazem parte de contextos visuais históricos, sociais e culturais. Essas imagens podem despertar em nossa mente a vontade e o desejo por determinada coisa, é tanto que a publicidade, o mecenato de produtos tem grande impacto em nossa sociedade, pois as imagens tem um poder muito grande de motivação.

Prestar atenção à compreensão da cultura visual implica aproximar-se de todas as imagens (sem os limites demarcados pelos critérios de um gosto mais ou menos oficializado) e estudar a capacidade de todas as culturas para produzi-las no passado e no presente com a finalidade de conhecer seus significados e como afetam nossa “visões” sobre nós mesmos e sobre o universo visual em que estamos imersos (HERNÁNDEZ, 2000, p.51).

Desta forma a Cultura Visual é um campo de estudo e, conseqüentemente, uma proposta de trabalho que valoriza a interpretação daquele que vê, daquele que interage com as imagens.

Do mesmo modo que os estudos culturais tratam de compreender de que maneira os sujeitos buscam dar sentido ao consumo na cultura de massas, a cultura visual dá prioridade à experiência cotidiana do visual, interessa-se pelos acontecimentos visuais nos quais o consumidor busca informação, significado e/ou prazer conectados com a tecnologia visual (SARDELICH, 2006, p.462).

A Cultura Visual dá forma ao nosso mundo e ao mesmo tempo ela constrói a nossa forma de olhar o mundo. Cada um de nós tem uma forma de ver o mundo, nossas identidades se refletem e se definem nas maneiras como representamos a nós mesmos, o nosso modo de vestir, até o que assistimos, sendo assim, as noções de visualidade são básicas para o entendimento da Cultura Visual.

As imagens dão forma ao nosso mundo, pois elas nos fazem refletir e a partir dessa reflexão temos outra visão de ver o mundo e a nós mesmos. “A importância primordial da Cultura Visual é mediar o processo de como olhamos e como nos olhamos, e contribuir para a produção de mundos” (HERNÁNDEZ, 2000, p. 52).

É na cultura que aprendemos o significado das coisas, sendo assim, trabalhar com a Cultura Visual na educação é de grande valia, pois há inúmeras possibilidades de se trabalhar, com coisas do cotidiano do educando. Como prática educativa com a Cultura Visual podemos inserir os desenhos em quadrinhos, videojogos, fotografias, pinturas, ou seja, trabalhar com algo que seja prazeroso para o aluno e que faça parte de sua realidade.

Conclui-se que estamos sempre rodeados por inúmeras variações de imagens. Desta forma nos instiga a conhecer sobre diversas culturas e sua capacidade de produzir imagens em todas suas manifestações sociais, sendo assim, iremos reconhecer todas as culturas como produtoras de imagens tanto no passado, como no presente. Através disso, iremos valorizar a importância de conhecer seus significados para que possamos reconhecer seu valor cultural, pois as imagens são grandes mediadoras de valores culturais. Ao estudarmos sobre a Cultura Visual percebemos que é um campo de estudo importante e inspirador, pois ele oferece uma infinidade de projetos de trabalho na educação e fomenta que busquemos as visualidades das pessoas que estão inseridas no âmbito escolar, tanto dos educandos como dos educadores, suas realidades, suas histórias de vida.

3.2. Projetos de Cultura Visual na EJA

Este tópico trata especificamente de projetos de trabalho sobre Cultura Visual com estudantes da modalidade da EJA. Antes de apresentar esses projetos vou relatar sobre minha experiência com o campo de estudos da Cultura Visual, para que possamos entender, de fato, como chegamos até esses projetos que tratarei mais adiante.

Tive acesso ao campo da Cultura Visual quando participei como bolsista do Projeto de Iniciação Científica (PIBIC) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). De início não tinha muito conhecimento acerca desse campo da Cultura Visual, mas no decorrer do tempo fui me identificando cada vez mais com o tema, passando a ter um novo olhar acerca do que está presente

em meu dia a dia, percebendo a importância que as imagens trazem para nossa vida.

Durante a realização do projeto participei do Grupo de Pesquisa em Ensino de Artes Visuais (GPEAV), no qual aprofundávamos sobre o tema e trocávamos experiência com pesquisadores e mestrandos que também participavam do grupo de pesquisa. Pelo projeto PIBIC realizei o levantamento bibliográfico de trabalhos publicados nos Anais da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas (ANPAP) e dos Congressos da Federação de Arte Educadores do Brasil (CONFAEB), no período de 2005 a 2015.

O levantamento bibliográfico foi feito a partir dos descritores Cultura Visual e Visualidade presentes no título, resumo ou nas palavras-chave dos trabalhos, então os trabalhos que tinham esses descritores em algum desses locais eram selecionados. Ao fazer essa seleção nosso interesse volta-se para os trabalhos do campo educacional que relatassem experiências de projetos de pesquisa ou de trabalho desenvolvidos na Educação Básica. Desta forma, foi feito um novo levantamento com esses trabalhos utilizando novos descritores como: educação, escola, ensino, aprendizagem e aluno, descritores que consideramos característicos do campo educacional.

Ao finalizarmos o levantamento nos anais da ANPAP durante o período de 2005 a 2015 foram apresentados 2.583 trabalhos no total dos encontros desses dez anos. Desses trabalhos apresentados, 123 trabalhos faziam parte do campo da Cultura Visual e, desses 123 trabalhos, apenas 61 trabalhos discutiam a Cultura Visual na Educação Básica. Os trabalhos localizados no âmbito educacional eram relacionados a intervenção na Educação Básica, no Ensino Superior, formação continuada, discussão teórica, intervenção em espaços não formais. O nosso interesse focalizou os trabalhos do campo da Cultura Visual e educacional na modalidade de ensino da Educação de Jovens e Adultos e durante todos esses anos, apenas 3 trabalhos se dedicaram à modalidade da EJA nos anais da ANPAP. Através do resultado do levantamento nos anais do CONFAEB encontramos 131 trabalhos no âmbito da Cultura visual, 124 trabalhos referentes à Cultura Visual na Educação Básica e, apenas, 4 trabalhos que situam a Cultura Visual na EJA.

Percebemos que a problematização sobre as experiências visuais vem ganhando cada vez mais espaço na discussão de educadores nesses dois encontros de pesquisa, porém na modalidade da EJA ao somarmos e analisarmos esses trabalhos presentes nesses dois grandes congressos, ANPAP e CONFAEB, durante o período de 2005 a 2015, percebemos que o número de sete trabalhos na modalidade educacional da EJA é bem pequeno, sendo uma modalidade que ainda ganha pouca atenção dos pesquisadores em Cultura Visual.

Nesse momento vou detalhar os trabalhos encontrados nos anais da ANPAP e CONFAEB na modalidade da EJA, sendo sete projetos com experiências bem interessantes que foram realizadas com os estudantes dessa modalidade de ensino.

Vilela (2013) realizou uma intervenção com estudantes de uma turma da segunda etapa da EJA que corresponde ao 8º e 9º ano do Ensino Fundamental, com faixa etária entre 15 e 20 anos, no turno vespertino. A pesquisa foi realizada através de um questionário cujos colaboradores foram jovens da Baixada Fluminense, onde está localizada a escola, na cidade de Duque de Caxias, estado do Rio de Janeiro. Vilela (2013) teve como intuito verificar as visualidades presentes naquele ambiente e buscou realmente resgatar as visualidades dos alunos, em busca dessas visualidades. Foi realizado um questionário com perguntas do seguinte tipo: frequenta cinema? Quais títulos você vem assistindo? Programas preferidos de televisão? Frequenta teatro ou exposição de arte? Qual seu tipo de música preferida? Após o resultado do questionário a autora percebeu que são inúmeras as visualidades que transitam no ambiente escolar e que muitas vezes são despercebidas pela escola.

Em Vilela (2014) encontramos a continuidade do que foi realizado no ano anterior (Vilela, 2013) e o mesmo busca refletir sobre algumas imagens de cotidiano da escola, ou seja, visando conhecer essas imagens que circulam na escola. Nesse projeto a autora identificou a mídia e as tecnologias presentes em um modo muito influente na vida dos alunos dentro e fora da escola. A autora afirma que os alunos tem acesso a cultura de outro país. Vilela (2014)

questiona como discutir a homogeneização cultural no uso desses artefatos, ampliando para um estudo das cores e a diferenciação cultural por meio das cores. Na continuidade dos relatos sobre a sua experiência com a turma de EJA nessa escola, Vilela (2015) também trabalhou a partir de um grafite que ocupa um dos muros da escola: “*Deixe que cada um exercite a arte que conhece!*”, atribuída a Aristóteles (384 a.C.- 322 a.C.). Assim sendo, a docente relata a aproximação ao evento *Meeting of Favelas* (MOF), de *graffiti* voluntário que ocorre na Baixada Fluminense. A docente trabalhou a partir das visualidades que tangenciam o *graffiti*, como o uso do skate e do boné, itens que a escola proíbe e gera atritos entre a instituição e os estudantes da EJA. Vilela (2015) nos traz que o uso do boné na escola pode ser um grande aliado, pois é um diferenciador da homogeneização imposta pelo uso de uniformes e apresentam toda uma simbologia mediante a cores, marcas, posições e modelos. Desse modo, docentes e discentes participaram do evento *Meeting of Favela* (MOF) e produziram um pequeno documentário, enfatizando as visualidades de corpos, cores e sons que permearam o evento. A experiência de Vilela (2013, 2014, 2015) enfatiza o trabalho a partir das visualidades do contexto dos estudantes.

O relato de Martins, Xavier e Gatti (2015) destacam a experiência realizada na Vila Telebrasília, no Distrito Federal (DF). A Vila Telebrasília originou-se de um acampamento para alojar os trabalhadores que construíram Brasília, na década de 1950. Apesar de alojar trabalhadores durante e depois da construção do plano piloto da cidade, essa vila não foi reconhecida como bairro, nem recebeu infraestrutura urbana. Na década de 1990 foram várias tentativas de realocar os moradores em outras áreas que negaram-se a abandoná-la, reunindo-se em torno da Praça da Resistência, local escolhido para suas concentrações sempre que as forças armadas chegavam para sua expulsão. Apesar de atualmente fazer parte do plano piloto e da administração do Distrito Federal, trata-se de uma área de alta vulnerabilidade social, pois o poder público ignora as necessidades de Educação, Saúde e Habitação da população da vila. Durante três meses, uma equipe formada por professores e estudantes de Licenciatura em Pedagogia, da Associação de Ensino Unificado do Distrito Federal, participou regularmente de momentos com a comunidade,

visando à alfabetização de jovens, adultos e idosos da comunidade. Ao longo do projeto dois professores se revezavam nas tarefas de acolhida e conversas com os participantes. Nessa conversa procurou-se identificar as palavras geradoras, a partir da inspiração de Paulo Freire (1921–1997), como também as visualidades das palavras geradoras. Segundo os autores, nesse processo de desenho, os jovens e adultos construíram alguns conceitos sobre ver os desenhos, as imagens em articulação com a escrita das palavras. Procuraram, por meio da conversa com os participantes dar visibilidade estratégica aos mesmos sobre suas leituras de mundo.

Martins e Gatti (2015) relatam uma pesquisa com a intenção de identificar as visualidades do contexto dos estudantes da EJA em duas regiões administrativas do Distrito Federal, Planaltina e Ceilândia. A partir de questionamentos como: Quais as imagens da cidade? Como a cultura visual modela formas de ver e narrar o mundo? Como estudantes da EJA olham, se olham e como eles produzem o mundo? As autoras partiram da hipótese de que as visualidades que permeiam o cotidiano dos estudantes de EJA de Planaltina sofrem forte influência de inspiração rural e religiosa, diferenciando-se das visualidades de Ceilândia que estariam mais relacionadas à influência da cultura nordestina predominante na cidade.

A investigação de Domiciano e Martins (2014) contou com a colaboração dos estudantes do Curso Técnico em Serviço de Alimentação, do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade EJA (PROEJA), do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG), focalizando a interação dos alunos com visualidades ligadas à alimentação. As pesquisadoras buscaram compreender a relação entre os sujeitos e as imagens, destacando a maneira como as visualidades contribuem para a emersão e reinvenção de memórias, como futuros profissionais da área de alimentação enxergam seu próprio objeto de trabalho e as relações que estabelecem com o mesmo. As autoras afirmam que paladar e visão estão conectados tal como indica a expressão popular “comer com os olhos”, pois somos nutridos por comidas e imagens que nos formam fisiologicamente e culturalmente. Observam que o processo da visão é

relevante para a formação do conhecimento, pois estamos constituindo e sendo constituídos por ele.

Domiciano e Martins (2014) realizaram entrevistas individuais que se estruturaram a partir de imagens relacionadas à experiência pessoal e alimentação dos entrevistados. As imagens foram escolhidas pelos colaboradores, em resposta a solicitação das investigadoras para que escolhessem imagens que representassem o modo como se relacionam com a alimentação. Em um segundo momento organizaram um grupo focal com os colaboradores, para a produção de dados com a interação verificada em grupo. As pesquisadoras concluem que hábitos e costumes não são apenas individuais, mas criados coletivamente, destacando que a comensalidade, o 'comer juntos', é o momento de reforçar a coesão do grupo, pois ao se partilhar a comida também se partilham sensações.

Ribeiro, Nunes e Pacholok (2014) investigaram o Centro Estadual de Educação Básica de Jovens e Adultos (CEEBJA), vinculado a Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), no município de Ponta Grossa, Paraná, a fim de verificar se as práticas escolares que acontecem no componente curricular Ensino da Arte dessa instituição estão em concordância com a proposta dos seguintes documentos: Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs); Diretrizes Curriculares da Educação Básica, constituídas pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná, organizada em torno de conteúdos estruturantes; o Projeto Político Pedagógico (PPP) do CEEBJA/UEPG. Os autores apresentam trechos dos documentos citados, porém não descrevem as práticas que ocorrem na instituição escolar. Enfatizam que a organização do currículo de Arte, do Estado do Paraná, se faz a partir dos conteúdos estruturantes da disciplina, a saber: elementos formais, composição e movimentos e períodos. Destacam que apesar desses conteúdos estruturantes apresentarem especificidades e interdependências e de mútua determinação, devem ser simultâneos nas aulas. As autoras indicam que a organização das aulas pode partir dos elementos formais, pois estes “constituem uma composição que se materializa como obra de acordo com diferentes movimentos e períodos, onde o tempo e o espaço articulam-se entre si” (RIBEIRO; NUNES; PACHOLOK, 2014, p. 7). Recordam que a “visão de

mundo, característica dos movimentos e períodos, também determina o modo de composição e de seleção dos elementos que serão privilegiados” (RIBEIRO; NUNES; PACHOLOK, 2014, p. 7). Observam que as Diretrizes Curriculares do estado do Paraná priorizam a História da Arte, no ensino Médio, a ser trabalhada por meio de “leitura de imagem de obras de arte dos movimentos e períodos artísticos. Ao trabalhar a História da Arte dessa forma permite-se ao aluno a compreensão da arte como forma de conhecimento, ideologia e trabalho criador” (RIBEIRO; NUNES; PACHOLOK, 2014, p. 7). Em relação à visualidade, afirmam que esta se manifesta como:

essência em um plano educacional, que procura assim estruturar uma construção de saberes e conhecimentos em Artes Visuais, guiando os conhecimentos que foram obtidos por experiências (RIBEIRO; NUNES; PACHOLOK, 2014, p. 5).

As autoras ratificam que “a leitura de imagem de uma pintura e do mundo alimenta tanto a mente quanto a inteligência do aluno, que por consequência terá seu repertório imagético ampliado, permitindo que ele venha a conceber novas imagens” (RIBEIRO; NUNES; PACHOLOK, 2014, p. 5). Apesar de não descreverem as ações que ocorrem na escola, as autoras concluem que estas estão fundamentadas nas Diretrizes Curriculares do estado do Paraná.

4. UMA EXPERIÊNCIA COM AUTOBIOGRAFIA VISUAL

Nesse capítulo irei relatar a experiência que realizei através do Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório na EJA. Irei omitir o nome da escola, da turma, da docente e dos discentes, porém irei usar, em alguns momentos, a fala deles e essa fala vai aparecer entre aspas. Os discentes serão identificados neste trabalho por letras do alfabeto e também irei utilizar imagens produzidas por eles. Da mesma forma como omiti seus nomes, procurei omitir também qualquer elemento da imagem que pudesse identificá-los como também procurei omitir as marcas de produtos presentes nas imagens escolhidas pelos estudantes na realização de suas autobiografias visuais.

A experiência a ser relatada foi realizada em uma escola do sistema de ensino municipal, localizada no bairro José Américo de Almeida, na cidade de João Pessoa, no estado da Paraíba, com uma turma da modalidade da EJA, do ciclo II, turno noturno. O bairro onde a escola está inserida localiza-se na Zona Sul da cidade, composto por uma população de 16.269 habitantes. É uma escola considerada de grande porte que oferta o Ensino Fundamental II e a modalidade da EJA.

Nos turnos da manhã e tarde a escola oferece o Ensino Fundamental II e, no turno da noite, a modalidade da EJA. A escola acolhe uma diversidade de alunos, tanto alunos do bairro no qual está localizada, como das comunidades vizinhas. Sendo assim, a escola é bem acolhedora e de grande diversidade, pois nela é possível encontrar alunos de diferentes classes sociais e etnias distintas.

Todos os professores da EJA possuem formação de nível superior e com especialização em Educação. A área da EJA atende cerca de 170 alunos distribuídos nos diversos ciclos. A escola conta com dois supervisores, dois orientadores, uma psicóloga e dois assistentes sociais, profissionais que atuam na parte técnica-pedagógica-social. Com relação à estrutura física, a escola possui um espaço amplo composto por: diretoria, secretaria, coordenação, sala do professor, biblioteca, laboratório de informática, sala de vídeo, sala de leitura, ginásio, salas de aula, banheiros e cantina.

A escolha da turma e da escola se deu a partir da realização do Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório nessa modalidade. Como estava acompanhando a turma, conversei com a professora sobre a possibilidade de realizar uma atividade relacionada com a autobiografia visual. Apresentei a proposta para a docente com o objetivo e esclareci que tinha o propósito de conhecer a trajetória de vida desses estudantes da EJA. Sempre fui muito bem acolhida por todos da escola, ao longo desse tempo construímos uma boa relação e uma troca de conhecimento bem significativa.

A turma com a qual desenvolvi a atividade é a turma de Ciclo II da EJA, turno da noite, e nela estão matriculados 22 alunos, porém durante o período em que acompanhei a turma, havia uma frequência em média de seis alunos em cada encontro de aula. É uma turma mista com jovens, adultos e idosos e também conta com um aluno especial. No dia de realização da atividade estavam presentes cinco estudantes e considero que foi uma atividade bem interessante, tanto para mim, quanto para eles. A professora da turma também contribuiu com a atividade fazendo sua autobiografia junto com os alunos. Como a professora da turma se envolveu na realização da atividade e considerou a mesma significativa para si, indaguei a docente se poderia inserir a sua autobiografia neste estudo. Com a aceitação da docente, decidi inserir a autobiografia da mesma, pois independente do papel que um jovem ou adulto possa desempenhar, seja de docente ou de discente, a atividade de autobiografia visual possibilita o conhecimento da trajetória pessoal e profissional.

Tal como aprendi no estudo dos vários pesquisadores que desenvolveram projetos de Cultura Visual na modalidade EJA e que foram apresentados no capítulo anterior, como Vilela (2013, 2014, 2015), Martins; Xavier; Gatti (2015), Domiciano; Martins (2014), a atividade de autobiografia visual cumpriu uma dupla função nessa turma. Por um lado foi uma atividade diagnóstica que permitiu conhecer as visualidades que cercam os estudantes da turma de EJA, como também conhecer suas trajetórias de vida. Também considero que a atividade da autobiografia visual valoriza o saber sensível e cotidiano (BRASIL, 2006) dos estudantes da turma de EJA.

As imagens trazem grandes contribuições para todos nós, estamos rodeados por inúmeras imagens e muitas vezes elas permanecem de forma despercebida, pois não temos o hábito de ler, interpretar e apreciar as mesmas. As imagens nos trazem diversas informações, expressam sentimentos, formas de pensar, de agir.

Quando nos referimos a autobiografia estamos falando da produção de uma própria biografia, ou seja, de uma biografia escrita pelo próprio biografado. E o termo visual se refere a imagens, então é uma biografia feita pelo próprio biografado através do uso de imagens. Essas imagens são aquelas que tem significado especial em sua vida, ou seja, recordações, experiências vividas.

A autobiografia comporta um desejo de lembrar - a memória, o passado - cruzado com um princípio de individuação, com as especificidades do eu que narra. Se no gênero literário ela propõe uma tentativa de unidade do ser, na medida em que através da escrita o sujeito elabora e ressignifica seu passado, atualmente, perante a veloz fragmentação subjetiva vivenciada nas sociedades ocidentais, a autobiografia transmuta-se em expressões de si mais agudas, estéticas e críticas (TVARDOVSKAS, 2010, p. 5)

A autobiografia se relaciona ao desejo de lembrar resgatar a memória do passado. Através dessa produção da autobiografia o sujeito tem a oportunidade de associar os fatos passados com os atuais e desta forma dar um novo sentido, ressignificar aquilo que já foi vivido. Partindo da suposição de que os estudantes da modalidade EJA poderiam ressignificar suas experiências anteriores com a escola e, talvez, passassem a olhar para a escola de um modo diferente.

A produção da autobiografia visual possibilita o trabalho a partir do conhecimento sensível e do cotidiano, como foi explicitado no tópico 2.1 deste TCC, como também o autoconceito dos educandos da EJA, pois são elementos da história de vida dos estudantes, suas autoimagens, fruto de suas experiências de vida, suas crenças e memórias. A atividade permite revelar fatos que marcaram determinadas etapas de suas vidas e que de alguma forma tiveram algum significado, ou seja, a autobiografia pode oferecer a oportunidade da reinterpretação de fatos ocorridos. As marcas do que vivemos

conjugam-se a problemáticas culturais, imprimem sensações, conceitos e propõem caminhos diferenciados para a constituição das subjetividades, na atualidade.

Antes de iniciar a atividade de produção da autobiografia visual fiz uma roda de conversa com os estudantes da EJA e conversamos sobre as suas vivências, os fatos que marcaram sua vidas, para que eles resgatassem um pouco da memória, seu passado e desta forma, e na medida em que cada um tomava a palavra socializamos nossas primeiras experiências. Após esse primeiro momento trabalhei o conceito de auto como próprio, de si, e biografia como a descrição ou história de vida de uma pessoa. Expliquei que não produziríamos uma biografia somente com palavras, mas também com imagens. Indiquei que essas imagens poderiam ser produzidas com desenhos próprios ou por meio de uma colagem. O grupo se sentiu mais confortável com a proposta da colagem, pois muitos se sentiram intimidados com a proposta de desenhar e de não saber desenhar. Dessa forma, buscamos as imagens em revistas e munidos de tesoura, cola e papel sulfite para que cada um produzisse sua autobiografia. Eles procuraram nas revistas imagens que representassem fatos e contassem um pouco da história vivida. Para partirmos de uma noção de narrativa, de algo a ser contado, narrado, dobramos a folha de papel sulfite em duas partes. Essa dobra permitiu que a narrativa fosse contada em, pelo menos, quatro partes, quatro quadros, sendo que cada parte da vida contada ficaria a escolha de cada um. Após fazer a seleção dessas imagens, os alunos colaram as mesmas sobre o papel sulfite dobrado. As folhas sulfite eram coloridas e cada um pode escolher a cor que mais lhe agradasse dentre as disponíveis para criar uma sequência narrativa visual. Ao término da atividade as autobiografias foram expostas e cada estudante realizou uma narrativa oral a partir da autobiografia visual produzida.

Relatarei, a seguir, detalhadamente as autobiografias produzidas pelos estudantes, como também a produzida pela professora da turma.

Figura 5. Produção autobiografia visual



Fonte: Acervo da Autora

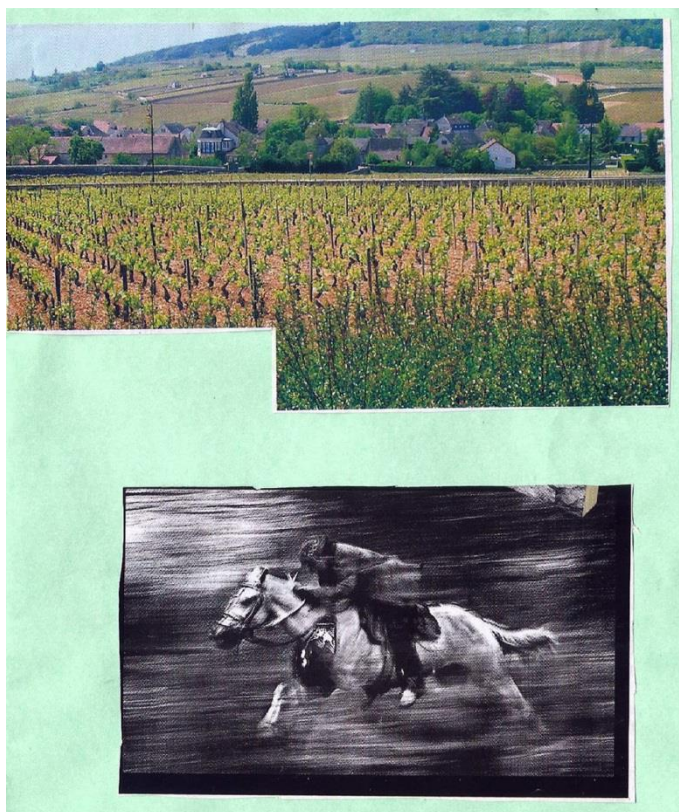
Figura 6. Autobiografia visual em processo



Fonte: Acervo da Autora

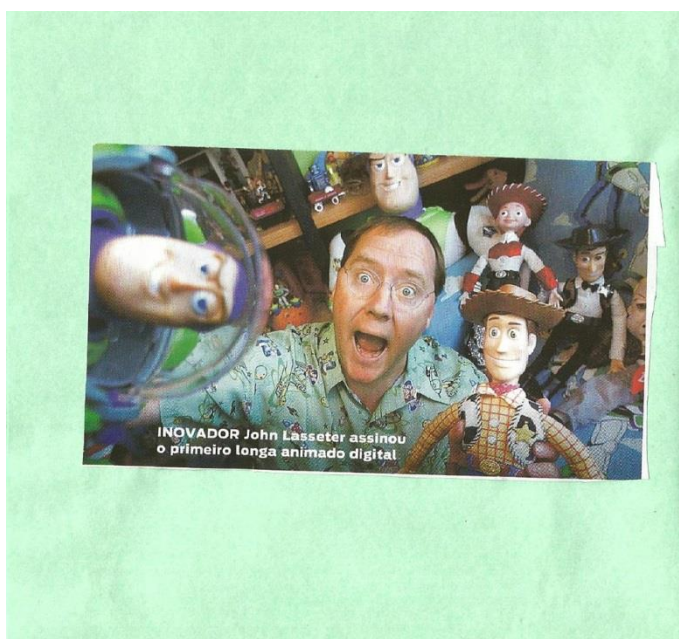
As imagens das figuras 5 e 6 registram o momento de produção das autobiografias. A seguir, apresento as produções de modo individual e vou iniciar com a produção do aluno que denomino de A.

Figura 7. Autobiografia do aluno A



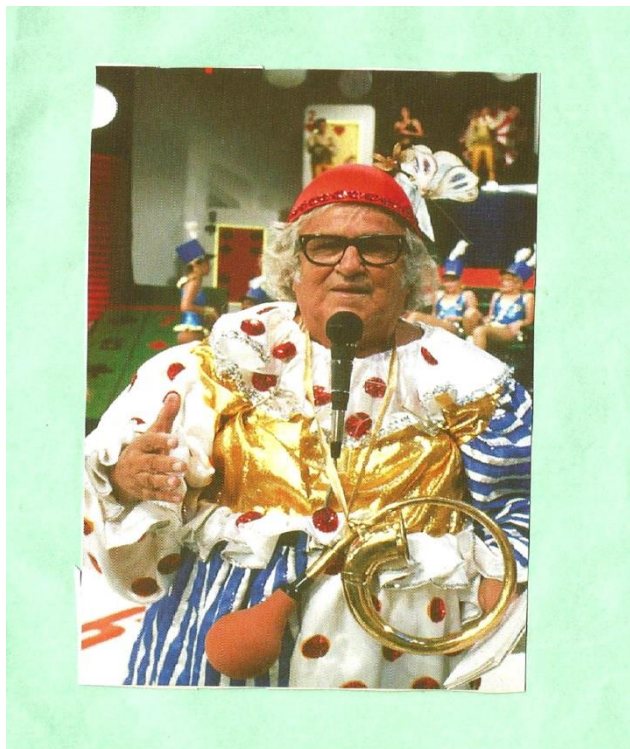
Fonte: Acervo da Autora

Figura 8. Autobiografia do aluno A



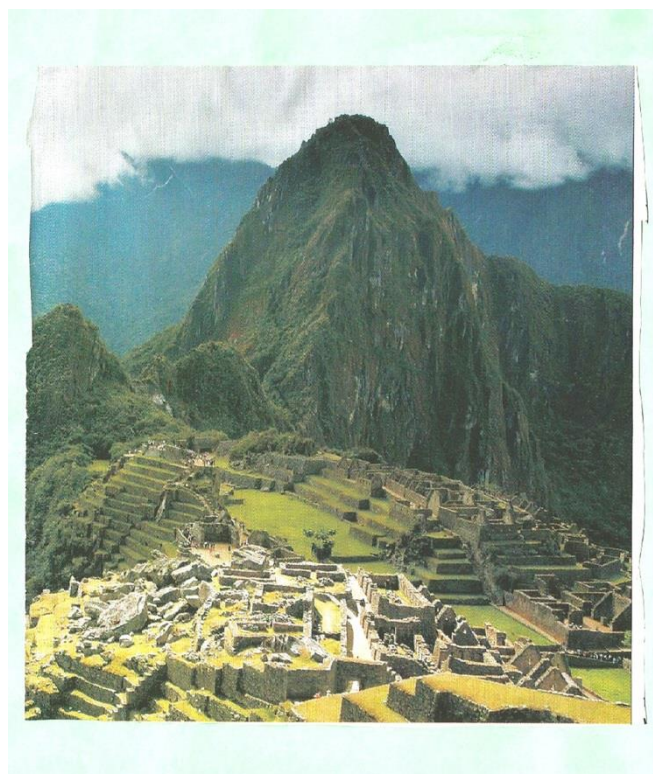
Fonte: Acervo da Autora

Figura 9. Autobiografia do aluno A



Fonte: Acervo da Autora

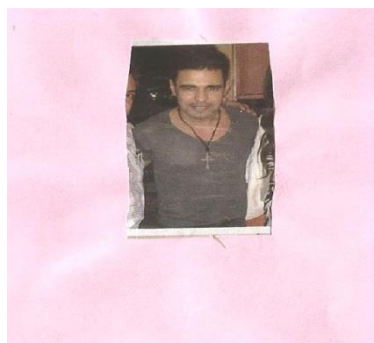
Figura 10. Autobiografia do aluno A



Fonte: Acervo da Autora

Sobre as figuras 7, 8, 9 e 10 que compõem a autobiografia visual do aluno A, o mesmo relatou que: *“Aqui é onde me criei, onde cresci e tive conhecimento”. “Aqui é o meu lazer, é o animal que eu gosto”. “Quando estou triste corro prá lá e encontro meus irmãos e é abraço, é cheiro prá lá e cheiro pra cá”. “Quando estou triste corro pra lá”. “O artesanato eu também gosto, adoro fazer minhas coisinhas também quando tenho tempo”. “No meu tempo, há 50 anos atrás tinha poucos programas de Televisão a gente assistia mais os Chacrinhas e Silvio Santos”. “Aqui é o pão de açúcar, porque minha vida todinha foi no Rio de Janeiro”.* Neste ponto quero observar que a imagem da Figura 8, escolhida pelo Aluno A, não é uma imagem do “Pão de Açúcar”, da cidade do Rio de Janeiro, porém a forma do acidente geográfico presente na representação visual, na imagem escolhida pelo aluno A, remete à mesma forma do acidente geográfico Pão de Açúcar, da cidade do Rio de Janeiro, na qual o Aluno A identifica como sendo a cidade na qual transcorreu a sua *“vida todinha”*. Considero que é uma forma significativa para o aluno que sabe reconhecer um marco geográfico de um local significativo da cidade na qual transcorreu a sua vida, mesmo que a representação visual escolhida não seja exatamente a mesma. Na autobiografia visual do Aluno A chama minha atenção o vínculo afetivo com a paisagem rural, apesar do mesmo identificar a cidade do Rio de Janeiro na qual transcorreu sua *“vida todinha”*. As primeiras imagens da sua narrativa visual se relacionam com o afeto, o aconchego, a família e, por outro lado, também aparecem as imagens da televisão que foram significativas para si, mesmo que ele diga que são programas de *“50 anos atrás”*, o que permite perceber a persistência da memória.

Figura 11. Autobiografia da aluna B



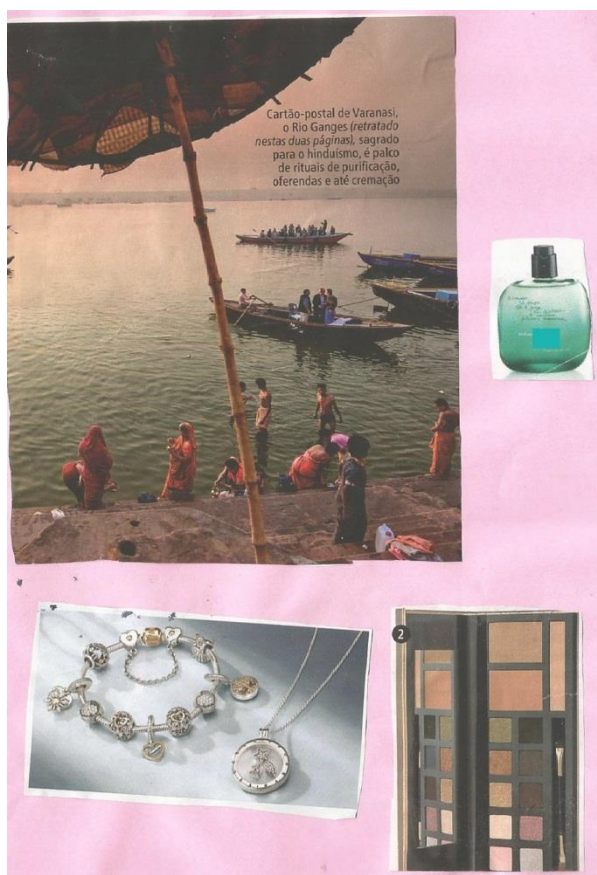
Fonte: Acervo da Autora

Figura 12. Autobiografia da aluna B



Fonte: Acervo da Autora

Figura 13. Autobiografia da aluna B



Fonte: Acervo da Autora

Sobre a autobiografia da Aluna B destaco que esta ocupou somente três partes das quatro partes disponíveis no espaço que reservamos para a narrativa visual. A Aluna B relatou que: *“Aqui é um cantor que eu gosto muito e curto muito as músicas dele”*. *“Aqui é uma praiazinha que é muito bom curtir uma praiazinha e eu gosto”*. *“Bijuteria todas as mulheres gostam de usar”* *“maquiagem sempre gostei”*. Em relação à narrativa oral da aluna B, pude perceber que esta foi muito mais lacônica que o aluno A. A Aluna B indicou em sua autobiografia como a música está presente em sua vida, pois referiu-se ao cantor e ao tipo de música que gosta de ouvir. Outro aspecto importante de sua narrativa visual e oral refere-se ao seu lazer e os artefatos femininos com os quais se identifica, que são a bijuteria e a maquiagem. O relato da Aluna B levou-me a pensar como utilizar esses elementos que são significativos na vida das mulheres adultas, como as músicas e os artefatos ligados com a beleza feminina, aquilo que *“as mulheres gostam de usar”* para dar passagem para outras aprendizagens.

Figura 14. Autobiografia da aluna C



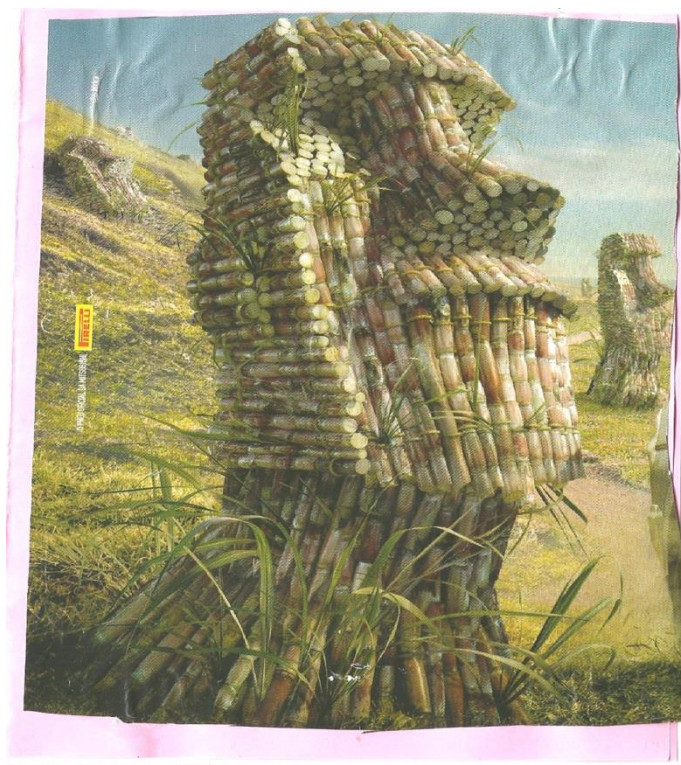
Fonte: Acervo da Autora

Figura 15. Autobiografia da aluna C



Fonte: Acervo da Autora

Figura 16. Autobiografia da aluna C



Fonte: Acervo da Autora

Figura 17. Autobiografia da aluna C



Fonte: Acervo da Autora

A autobiografia visual da Aluna C ocupou todas as quatro partes disponíveis da folha sulfite e a mesma relatou que: *“Essa é a história da minha vida: minha mãe e eu”*. *“Gostava muito de brincar quando era pequena”*. *“Gosto muito de café e de fazer comida”*. *“Gosto muito de mexer com artesanato, não sei, mas sou muito curiosa”*. A Aluna C, tal como o Aluno A, também inicia sua autobiografia fazendo referências ao ambiente familiar e mais precisamente à sua mãe. A Aluna C também se remete à infância, especialmente à cultura infantil referindo-se ao brincar, um gosto que, ao que parece refere-se ao *“era pequena”* do passado. Ela menciona as brincadeiras passando para seus gostos, seu interesse pelo artesanato e destaca a sua curiosidade. A narrativa visual e oral da Aluna C me levou a questionar se, como docentes, aproveitamos essa curiosidade dos alunos. Tal como a Aluna C relata, ela diz que não sabe *“mexer com artesanato”*, *“mas gosta”* e é *“muito curiosa”*. Fiquei me perguntando se esse não seria o grande ingrediente para a aprendizagem de adultos e, talvez, se não seria o ingrediente básico para a aprendizagem de qualquer pessoa, a curiosidade.

A fala da aluna C, a respeito da curiosidade remete diretamente à uma passagem de Paulo Freire:

O mundo não é. O mundo está sendo. Como subjetividade curiosa, inteligente, interferidora na objetividade com que dialeticamente me relaciono, meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências. Não sou apenas objeto da *História*, da cultura, da política, constato não para me *adaptar* mas para *mudar* (FREIRE, 2010, p. 37)

A curiosidade, como aponta a citação de Freire (2010) aponta para esse modo de olhar “interferidor” de não somente constatar, mas de intervir como “sujeito de ocorrências” (FREIRE, 2010).

Figura 18. Autobiografia da aluna D



Fonte: Acervo da Autora

Figura 19. Autobiografia da aluna D



Fonte: Acervo da Autora

Figura 20. Autobiografia da aluna D



Fonte: Acervo da Autora

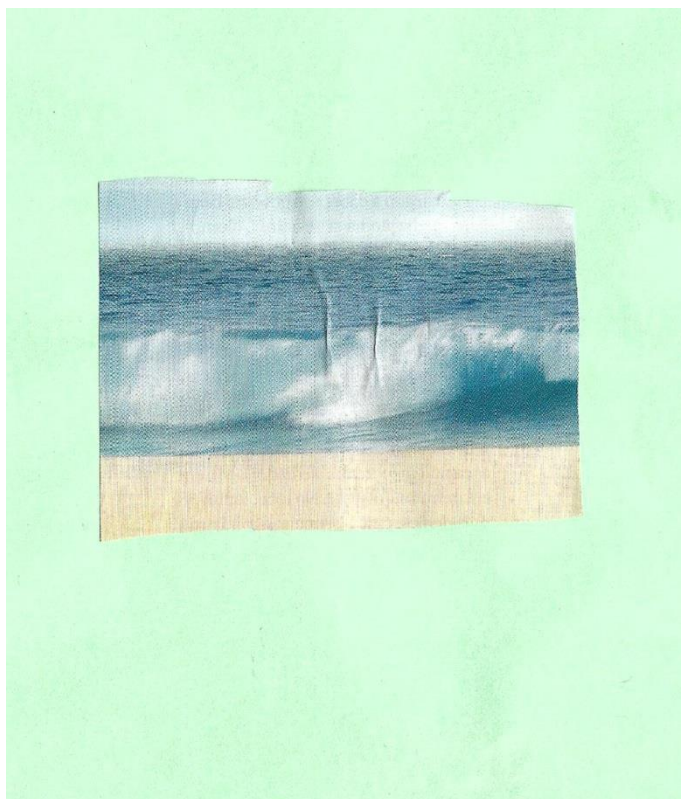
Em relação à narrativa visual da Aluna D, esta também só utilizou três, das quatro, partes disponíveis para o relato visual. Sobre o mesmo, a Aluna D relatou: *“Eu vou começar pela minha infância e adolescência”. “Eu gosto muito de praia, fui criada na praia, então minha vida foi na praia, meus pais eram pescadores”. “Quando eu era mocinha eu gostava de costurar, comecei a costurar logo cedo prá mim mesmo e essas imagens representam os modelos/modelitos”*. O relato oral da Aluna D, a partir das imagens selecionadas pela narrativa visual, também foi muito curto, mas mesmo assim, remeteu ao local da sua infância e ao modo de vida de seus pais. Ela também destacou uma atividade significativa para si mesma que é a costura e que, pelo visto, segue sendo importante para si mesma, pois remete os modelos que ela possivelmente criava para si. Percebo, no relato da Aluna D uma proximidade com o relato da Aluna B, pois ambas remetem aos cuidados com o vestir, se enfeitar, se embelezar.

Figura 21. Autobiografia do aluno E



Fonte: Acervo da Autora

Figura 22. Autobiografia do aluno E



Fonte: Acervo da Autora

Figura 23. Autobiografia do aluno E



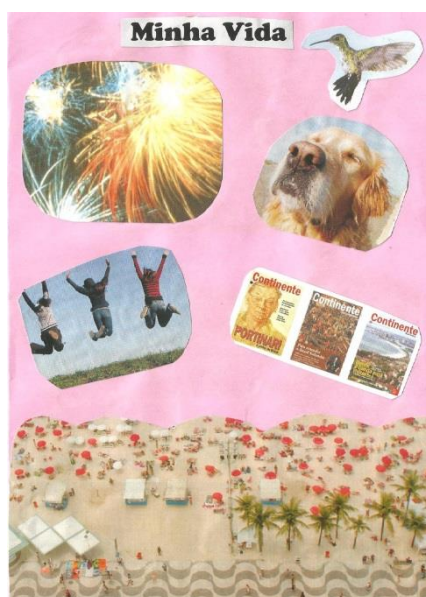
Fonte: Acervo da Autora

A narrativa visual do Aluno E também não chegou a ocupar as quatro partes destinadas ao relato visual, apresentando imagens apenas nas três primeiras partes do mesmo. Sobre esse relato visual o Aluno E também foi muito conciso e narrou que: *“Aqui é o meu futebolzinho”*. *“Aqui é a praia que eu gosto muito de ir à praia”*. De todo o grupo de estudantes, a narrativa visual e oral do aluno E foi a mais breve com uma exposição de poucas imagens e poucas palavras. Essa narrativa se inicia fazendo referência à um tradicional artefato cultural, uma revista brasileira especializada em esporte. Esse fato me levou a relacionar a autobiografia visual do aluno E com a do aluno A, pois ambos mencionam os artefatos visuais, revista e televisão, em suas narrativas. Essa relação me remeteu à outro ponto indicado por Paulo Freire:

Como enfrentar o extraordinário poder da mídia, da linguagem da televisão, de sua ‘sintaxe’ que reduz a um mesmo plano o passado e o presente e sugere que o que ainda não há já está feito. Mais ainda, que diversifica temáticas no noticiário sem que haja tempo para a reflexão sobre os variados assuntos [...] O mundo encurta, o tempo se dilui. O ontem vira agora; o amanhã já está feito. Tudo muito rápido. Debater o que se diz e o que se mostra e como se mostra na televisão me parece algo cada vez mais importante (FREIRE, 2010, p. 49).

Como a professora da turma também participou, se envolveu e considerou a atividade significativa, passo a apresentar a Autobiografia Visual da mesma.

Figura 24. Autobiografia da professora



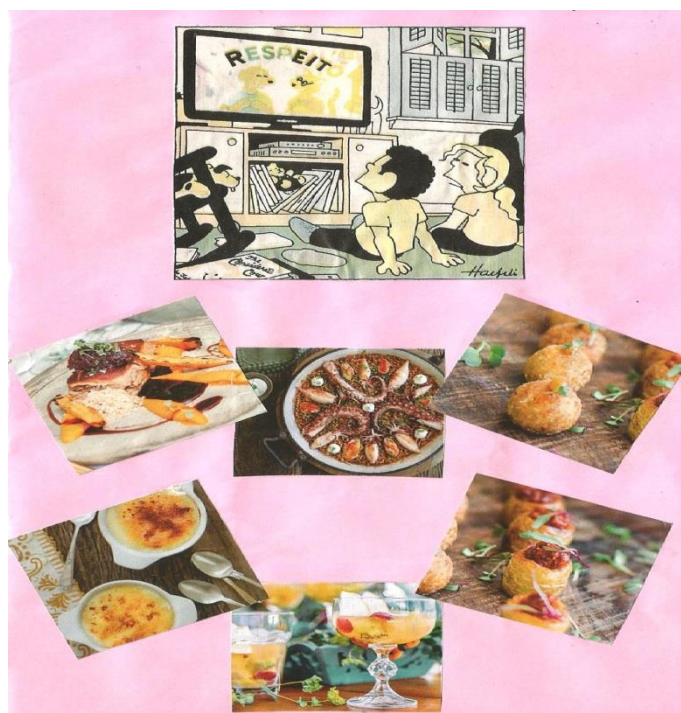
Fonte: Acervo da Autora

Figura 25. Autobiografia da professora



Fonte: Acervo da Autora

Figura 26. Autobiografia da professora



Fonte: Acervo da Autora

Figura 27. Autobiografia da professora



Fonte: Acervo da Autora

Sobre a narrativa visual produzida pela professora da turma da EJA, temos o seguinte relato: *“Encontrei um pedacinho da minha vida”. “Coisas que me representam”. “Sou uma pessoa que gosta de luz e de festa, toda festa eu acho boa, gosto de festa com os amigos, com a família, na praia, no interior, eu adoro festa”. “Eu acho que ser humano tem que ter lazer e é no lazer que a gente ri e descontra”. “É uma paixão os animais, eu gosto muito de bicho, talvez eu goste mais dos animais do que de gente”. “Eu gosto de todos os bichos tanto os domésticos como os selvagens”. “Tenho muitos amigos começando por vocês que a relação aqui é mais de amizade do que de professor e aluno”. “A outra minha paixão é a leitura, gosto de livros e gosto de revistas”. “Eu acho que o melhor lazer, mais perto da natureza é a praia, e ela é muito democrática: pobre, rico, branco, negro é um lugar aberto ao público, onde todos podem participar e, se não gosta de sol, também pode ir a noite à praia, ir nadar, ou ir pescar, ir passear. A praia é a prova da existência de Deus, além de linda é muito relaxante o banho de mar”. “Tive apenas um casamento*

e desse casamento tiveram altos e baixos, mas foi importante para ser quem eu sou hoje”. “Eu hoje tenho 44 anos e estou nessa profissão desde os 14 anos atuando, então sou bem velha com relação a minha profissão, eu tenho 30 anos de sala de aula e se fosse por tempo de serviço já estava aposentada, mas pela idade ainda não posso, pelas leis antigas daqui há 6 anos já estaria aposentada, porém se realmente as mudanças desse atual desgoverno forem realmente aceitas irei trabalhar até os 70 anos de idade, o que acho muito injusto, pois já estou trabalhando há muito tempo”. “Eu passei muitos anos atuando com crianças e com adolescentes, iniciei na Educação Infantil, depois fui para o Fundamental I e hoje estou aqui na EJA, que foi onde me identifiquei, porque eu acho que com a EJA tem uma parceria da brincadeira, do envolvimento e isso para mim não é mais profissão. Eu venho por amor, por prazer, eu me encontrei na EJA e estou na EJA já vai fazer 10 anos”. “A televisão e o computador são as duas tecnologias que me acompanham diariamente, duas coisas que estão na minha vida e que acho que são importantes e que eu faço o uso delas”. “A televisão é principalmente a informação e a companhia”. “Quando eu chego da caminhada, que faço pela manhã, eu imediatamente ligo a televisão, mesmo que eu vá fazer algo diferente, a televisão é como se eu estivesse com alguém em casa, ela é minha companheira, vou escutando as notícias. Então a televisão me ajuda nesse sentido e me sinto muito bem acompanhada e o computador por conta da minha profissão também é uma coisa diária pra mim”. “Não é à toa que tenho esse corpinho, porque eu amo comer, um dos prazeres que eu tenho é comer”. “Quando estou estressada, cansada e deprimida se eu dançar um pouquinho, já estou zerada, eu amo a dança, já fiz dança e gosto de dança de salão”. “Chegou no ponto crucial da nossa atualidade quem me conhece sabe que sou altamente patriota, defendo meu País e não digo que o País é ruim, pois ele não é ruim, o País ele é rico, ele é lindo e é maravilhoso. O problema é que ele é mal frequentado. O País é bom, o planeta é bom, mas o problema são as pessoas”. “Lula e Dilma tem grande representatividade em minha vida e com 30 anos de profissão, posso falar de educação, pois nunca parei de atuar e digo e afirmo que o que eles fizeram pela educação, nunca, em nenhum outro governo foi feito”.

Ao analisarmos as autobiografias visuais e os relatos orais dos alunos e da professora, percebemos que por mais que sejamos pessoas diferentes, por termos outras crenças, culturas, gostos, habilidades e criação, algumas coisas se fazem bem presentes em suas produções, ou seja, coisas em comum, como o lazer, o artesanato, a praia, a comida, a natureza, entre outras

Figura 28. As autobiografias visuais da turma da EJA



Fonte: Acervo da Autora

Considero que esta atividade foi uma atividade exploratória e bem inicial. Quando planejei a atividade supus que os alunos relatariam sobre seus momentos escolares anteriores, as possíveis dificuldades enfrentadas em suas passagens pela instituição escolar, porém os elementos mais presentes em todas as autobiografias visuais, como também nos relatos orais, foram o ambiente familiar e o lazer. Chamou muito minha atenção o relato da professora quando afirma que “*ser humano tem que ter lazer, é no lazer que a gente ri e descontra*”. Esse aspecto me levou a pensar que sempre consideramos os alunos da modalidade EJA a partir do trabalho. Esse trabalho que, como foi apresentado no tópico 2.1., muitas vezes é o fator de desistência dos estudos na idade prevista pela legislação, como também o fator de volta à escola. Fiquei pensando se não estamos naturalizando esse “modo de olhar” os estudantes da EJA e consideramos que eles também precisam do lazer. Isso chamou minha atenção porque ao contarem com uma oportunidade de narrar suas próprias vidas de um modo visual eles destacaram o lazer e momentos prazerosos de suas vidas.

Relaciono essas observações com o que foi apontado por Piconez (2013) no tópico 2.1. deste TCC, ou seja, os estudantes da EJA que

participaram desta atividade revelaram em suas autobiografias visuais aquilo que têm relevância imediata para a vida pessoal. A autobiografia visual também ofereceu uma possibilidade aos estudantes da EJA de aprenderem a partir de problemas e questões da sua própria realidade, pois como Piconez (2013) destaca, para esses educandos são esses conhecimentos que têm sentido na vida deles e é por esses conhecimentos que eles querem ser reconhecidos.

A realização dessa atividade me possibilitou perceber como é fundamental valorizar o outro, seus conhecimentos e respeitar, entender e compreender que cada um domina um tipo conhecimento, por mais que não dominem o conhecimento científico, do mundo letrado, mas são pessoas riquíssimas que aprenderam com o tempo, com a vida, durante experiências vividas. Então cada um carrega consigo um tipo de conhecimento e desta forma um aprende com o outro, todo mundo tem algo a ensinar e a aprender.

Tal como já foi apresentado no tópico 2 desse TCC, sobre a regulamentação atual da EJA, uma das competências relacionadas ao componente curricular Ensino da Arte, e que é avaliada no ENCCEJA, é a de identificar as diferentes linguagens e seus recursos expressivos como elementos de caracterização dos sistemas de comunicação (informativo, publicitário, artístico e de entretenimento); compreender as relações entre arte e a leitura da realidade, por meio da reflexão e investigação do processo artístico e do reconhecimento dos materiais e procedimentos usados no contexto cultural de produção da arte. Desta forma, considero que a atividade de produzir a autobiografia visual para que cada aluno possa narrar visual e oralmente parte de sua vida, possibilita que os estudantes da modalidade EJA se exercitem nessas habilidades. Isso fica evidente, por exemplo, por meio das imagens, da linguagem visual, pois eles puderam perceber como as imagens informam e expressam, como ajudam na leitura da realidade e principalmente na possibilidade de que, a partir das imagens, eles possam tomar a palavra. Sem dúvida nenhuma os relatos foram curtos e até mesmo lacônicos, porém trata-se de uma atividade exploratória que fomenta a narração, tanto visual quanto oral e, conseqüentemente, colabora para a expressão pessoal desses alunos, valorizando suas trajetórias de vida, reforçando o autoconceito que têm

de si, pois expõe suas habilidades que, muitas vezes, o ambiente escolar ignora, como o artesanato entre outras.

Essa experiência foi riquíssima para mim, pois aprendi muito com a turma que acolheu a minha proposta, mesmo que, em nenhum momento anterior, eles tivessem sido desafiados a contar suas vidas por meio de imagens. Sei que pode parecer uma atividade muito simples, mas a possibilidade de que esses alunos tomem a palavra, exponham suas vidas, reconheçam seus saberes sensíveis e do cotidiano pode colaborar para o autoconceito positivo dos mesmos.

Considero que trabalhar com imagens para construir uma autobiografia visual com estudantes da EJA possibilita uma reflexão sobre a própria vida dos alunos e seus projetos. Depois de viver essa experiência com os jovens e adultos que me acolheram, considero que a autobiografia visual é de grande valia, pois ela possibilita nossa reflexão, desta forma, dando um novo sentido a nossa vida, pois iremos ter referências de nosso passado até os dias atuais, sendo assim, nela está presente fatos importantes que marcaram nossa vida de alguma forma. Essa atividade pode trazer os acontecimentos vividos pessoalmente ou em grupo. Essa memória pessoal transforma-se em fonte histórica, pois todos nós estamos impregnados de elementos que ultrapassam os limites do nosso próprio corpo e que dizem respeito aos conteúdos comuns dos grupos aos quais pertencemos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como foi apresentado nos capítulos anteriores, a modalidade da EJA oferece uma nova oportunidade de escolarização para aqueles que não puderam se escolarizar na idade que a legislação considera como sendo adequada. Também foi apontado, ao longo dos capítulos, que a falta de escolarização dessas pessoas, muitas vezes fruto da grande desigualdade social, acarreta o enfrentamento de inúmeras dificuldades no dia-a-dia, devido ao não conhecimento do mundo letrado. A LDBEN é a Lei que define a EJA como uma modalidade de ensino, o que levou a EJA a ganhar mais força e conquistar mais espaços nos sistemas de ensino. A LDBEN conta com uma seção exclusiva para a EJA. O Parecer CNE/CEB Nº 11/2000 que originou a Resolução CNE/CEB 1/2000 e regulamentou as Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos, destaca as três funções da EJA indicadas pela legislação, que são: a função reparadora, qualificadora e equalizadora.

Historicamente o Ensino da Arte tem sido considerado no âmbito escolar como um saber informal ou como algo que não tem a menor importância. Essa exclusão e repressão tem marcado tanto o componente curricular quanto os profissionais da área. No currículo escolar, diferentemente dos outros componentes curriculares, o Ensino da Arte sempre precisa de um argumento sobre o porquê de sua inclusão e o mesmo ocorre na modalidade da EJA. Sobre o Ensino da Arte na Educação Básica, tanto os PCNs quanto a BNCC fazem referência que esse componente curricular inclui todo tipo de imagens e não somente as imagens da arte. A BNCC indica que as Artes Visuais possibilitam explorar múltiplas culturas visuais.

A Cultura Visual é um campo de estudo que destaca a importância dos nossos modos de ver e de ser. Sempre estamos cercados por visualidades em nosso cotidiano, porém não estamos habituados a observar, sendo assim, muitas vezes passam despercebidas. Trabalhar a partir dos princípios do campo de estudo da Cultura Visual no componente curricular Ensino da Arte significa adotar uma proposta de trabalho que valoriza a interpretação daquele que vê, daquele que interage com as imagens, como também valorizar a importância de conhecer os significados que o intérprete oferece para as imagens.

Trabalhar o componente curricular do Ensino da Arte na modalidade EJA a partir do campo da Cultura Visual pode ser muito inspirador, pois esse campo pode oferecer uma infinidade de projetos de trabalho, ao buscarmos as visualidades dos jovens e adultos que estão inseridos no âmbito escolar, tanto dos educandos quanto dos educadores, enfatizando suas realidades e suas histórias de vida.

Considero que uma das possibilidades que o trabalho com a Cultura Visual no componente curricular Ensino da Arte na modalidade EJA possibilita é a produção da autobiografia visual. A atividade realizada com a turma da modalidade EJA, e relatada neste TCC, foi uma atividade exploratória e bem inicial. Quando planejei a atividade supus que os alunos relatariam sobre seus momentos escolares anteriores, sobre essas experiências que teriam marcado suas vidas, porém os elementos mais presentes em todas as autobiografias visuais, e nos relatos orais, foram o ambiente familiar e o lazer. Chamou muito minha atenção o relato da professora quando afirma que *“ser humano tem que ter lazer, é no lazer que a gente ri e descontra”*. Esse aspecto me levou a pensar que sempre consideramos os alunos da modalidade EJA a partir do trabalho, da sua condição social, em geral indicada pela bibliografia como sendo de baixa renda e, algumas vezes esquecemos, que eles também tem e necessitam, como todo ser humano, do lazer e ao contarem com uma oportunidade de narrar suas próprias vidas de um modo visual, destacaram o lazer e momentos prazerosos de suas vidas. Relaciono esse aspecto com o que foi apontado pelos autores consultados neste estudo, ou seja, os estudantes da EJA que participaram desta atividade revelaram em suas autobiografias visuais aquilo que têm relevância imediata para a vida pessoal. A autobiografia visual também oferece uma possibilidade dos estudantes da EJA aprenderem a partir de problemas e questões da própria realidade, pois para esses educandos são esses conhecimentos que têm sentido na vida deles e é por esses conhecimentos que eles querem ser reconhecidos.

Considero que uma atividade como a autobiografia visual permite desenvolver competências relacionadas ao componente curricular Ensino da Arte e que é avaliada no ENCCEJA, que é a de identificar as diferentes linguagens e seus recursos expressivos como elementos de caracterização dos

sistemas de comunicação, seja informativo, publicitário, artístico e de entretenimento; compreender as relações entre imagem e a leitura da realidade, por meio da reflexão e investigação do processo artístico e do reconhecimento dos materiais e procedimentos usados no contexto cultural de produção visual. Por meio das imagens, da linguagem visual, os estudantes da EJA puderam perceber como as imagens informam e expressam, como ajudam na leitura de realidade e principalmente na possibilidade de que, a partir das imagens eles possam tomar a palavra. As autobiografias visuais, as narrativas visuais e orais foram breves e algumas até mesmo lacônicas, mas é uma atividade que fomenta a narração, tanto visual quanto oral e, consequentemente, colabora para a expressão pessoal de jovens e adultos, valorizando suas trajetórias de vida, reforçando o autoconceito que têm de si mesmos, expondo suas habilidades que, muitas vezes, o ambiente escolar ignora.

Essa experiência foi riquíssima para mim, pois aprendi muito com a turma que acolheu a minha proposta. Pode parecer uma atividade muito simples, mas a possibilidade que a autobiografia visual oferece para que jovens e adultos tomem a palavra, exponham suas vidas, reconheçam seus saberes sensíveis e do cotidiano, pode colaborar para o autoconceito positivo dos mesmos e trabalhar no sentido de incluir pessoas que já trazem um histórico de exclusão escolar.

REFERÊNCIAS

BECKER, Aline da Silveira. História e imagens: a visualidade produzindo infâncias. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene. *Cultura Visual e infância*: quando as imagens invadem a escola. Santa Maria: Editora da UFSM, 2010.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil (1988). Promulgada em 05 de outubro de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm> Acesso em: 08 mai. 2017.

BRASIL. Lei Federal n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm . Acesso em: 08 maio. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Terceira versão. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: arte. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. *Trabalhando com a Educação de Jovens e Adultos: as alunas e alunos da EJA*. Brasília: MEC: 2006.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Dicionário Aurélio Eletrônico*. Versão 3.0 Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Indignação*: Cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2010.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*, 17ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FUNDHAM - FUNDAÇÃO MUSEU DO HOMEM AMERICANO. Museu do Homem Americano. s.d. Disponível em: <<http://www.fumdham.org.br/>>. Acesso em: 19 de jul. 2017.

FURTADO, Quêzia Vila Flor. *Jovens na educação de jovens e adultos: produção do fracasso e táticas de resistência no cotidiano escolar*. João Pessoa: Editora CCTA/UFPB, 2015.

GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2007.

HERNANDEZ, F. *Cultura Visual, mudança educativa e projeto de trabalho*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PICONEZ, Stela C. Bertholo. *Reflexões pedagógicas sobre o ensino e aprendizagem de pessoas jovens e adultas*. São Paulo: Secretaria da Educação, Centro de Educação de Jovens e Adultos SE, 2013.

RIBEIRO, Neuci Martins; NUNES, Ana Luiza Ruschel; PACHOLOK, Marcelo Luiz. Aprendizagem da Arte e Visualidade na Educação de Jovens e Adultos. In: XXIV CONGRESSO INTERNACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES, 2015, Ponta Grossa (PR). Anais... Ponta Grossa, Paraná: UEPG, 2014. p. 1-13. Disponível em: <http://www.isapg.com.br/2015/html/areas/Artes%20Visuais/4/13.pdf>

SARDELICH, Maria Emília. *Leitura de Imagens, Cultura Visual e Prática Educativa*. *Cadernos de Pesquisa*, v.36, n. 128, p. 451-472, maio/ago, 2006.

TVARDOVSKA, Luana Saturnino. Autobiografia nas artes visuais: Feminismos e reconfigurações da intimidade. *Labrys, études féministes/ estudos feministas*, p. 1-23, jan./jun. 2010.

VILELA, Teresinha Maria de Castro. Grafite: “*Deixe que cada um exercite a arte que conhece!*”. In: ENCONTRO DA ANPAP, 24, 2015, Santa Maria, RS. Anais...Santa Maria: ANPAP/ Universidade Federal de Santa Maria, PPGART /Universidade Federal do Rio Grande do Sul, PPGAV, 2015. p. 4143-4152. Disponível em:

<http://anpap.org.br/anais/2015/simposios/s12/teresinha_maria_de_castro_vilela.pdf>

VILELA, Teresinha Maria de Castro. *Visualidades iniciais da EM Expedicionário Aquino de Araújo* – Duque de Caxias (RJ). In: ENCONTRO DA ANPAP, 22, 2013, Belém, PA. Anais...Belém: ANPAP;PPGARTES/ICA/UFGPA, 2013. p. 3378- 3388. Disponível em:

<<http://anpap.org.br/anais/2013/ANAIS/simposios/07/Teresinha%20Maria%20de%20Castro.pdf>>